علم النفس

مجلة فصلية
تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد (٧٦ ـ ٧٩) أكتوبر ٢٠٠٧ - أكتوبر ٢٠٠٨
السنة الحادية والعشرون





العدد (٧٦ ـ ٧٩) أكتوبر ٢٠٠٧ - أكتوبر ٢٠٠٨ ـ السنة الحادية والعشرون

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمد 0737 - 1110

١١١٠ - ٠٧٣٧



الهيئة المصرية العامة للكتاب

فى هذا العدد

كلمة التحرير

شعرت بسعادة بالغة وأنا أتلقى كلمة د. عبدالستار إبراهيم فى ذكرى رحيل أستاذى وأبى وصديقى الأستاذ الدكتور مصطفى زيور. وأحب أن أضيف إلى المآثر التى ذكرها د. عبدالستار إبراهيم أن الدكتور زيور كان يحترم المرأة ويبجلها وقد لمست هذا من خلال التعامل معه منذ كنت أول تلميذة له تخرجت عام ١٩٥٢ ضمن أول دفعة من قسم علم النفس بآداب عين شمس – لقد كان رجل مبادئ وأصول وما نسميه «چنتلمان» رحمه الله رحمة واسعة.

ونعود إلى موضوعات هذا العدد لأنه مما يسعدنى أن الأساتذة يبادرون بالكتابة للمجلة. فها هو الدكتور محمد نجيب الصبوة*يعرض موضوعًا حديثًا فى علم النفس عن علم النفس الإيجابى. أفاض فى توضيحه بدءًا من الناحية التاريخية لنشأته ومبينًا أسسه وافتراضاته النظرية. وبالرغم من طول المقال فقد اضطررنا لنشره لأهميته البالغة للباحثين الجدد من أجل تحويل الاتجاه نحو علم النفس الإيجابى، وهو بحث ممتاز.

ثم تأتى بحوث من البلدان العربية الشقيقة مثل بحث د. تيسير عبدالله من جامعة القدس وهو عن الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من الفلسطينيين – ونحن نشجع وبشدة نشر بحوث لأخواننا العرب، ثم يأتى بحث آخر من كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض، وهو عن اتجاهات مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة

الرياض نحو الإرشاد الطلابى، وقد أسفر البحث عن توصيات هامة تلاها بذكر مجموعة من البحوث المقترحة، وهو بحث يدخل ضمن اهتمامات النفسيين والتربويين.

كما نعرض لبحث عن الفروق الفردية وبعض المتغيرات المرتبطة بالحاجة إلى المعرفة للدكتور أيمن غريب ويتضمن معالجات إحصائية هامة أدت إلى جعل البحث يحتل مكانة هامة.

ولا يزال الدكتور عادل كمال خضر يتواصل مع المجلة ومعه تلاميذه حيث يعرض موضوع «العلامات الدالة على القلق فى اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص - دراسة مقارنة بين مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان. وهذا البحث هام جداً للإكلينيكيين حيث يوجههم لأهمية الرسم بالطريقتين.

ثم يأتى إلينا بحث آخر من العراق عن الأسباب المؤدية للإدمان من وجهة نظر طلاب جامعة الكوفة وعلاقتها ببعض المتغيرات للدكتورة أميرة جابر هاشم. وهو اتجاه جديد لدراسة أسباب الإدمان من وجهة نظر الطلاب، وفائدته أنه يبصر بعواقب هذه الظاهرة السلبية.

رئيسة التحرير

أ.د. كاميليا عبد الفتاح

العطاء والرمز وعظمة الإنسان(*)

د. عبدالستار إبراهيم
استشاري الصحة النفسية والعلاج النفسى
بالجامعة الأمريكية بالقاهرة

مقدمة

دعوني بادئ ذي بدء أتقدم لكم بالشكر على هذه الدعوة الرقيقة، وعلى منحي شرف هذا اللقاء، وعلى مابذله بشكل خاص الصديقان الكريمان الأستاذ الدكتور حسين عبد القادر والأستاذ الدكتور عبد الله عسكر لكل ما بذلاه من جهد لجعل هذا اللقاء ممكنا بهذه الصورة المشرفة. إنه لشرف عظيم بحق أن أحظى منكم بهذه الثقة خاصة وأنها فى ذكرى أستاذنا الجليل مصطفى زيور. وسعادتى فى واقع الأمر تنطلق من مصدرين، أولهما أنكم منحتمونى فرصة التعبير عن مشاعرى والاحتفال بذكرى أستاذنا الراحل الجليل، أما المصدر الآخر لسعادتى أن هذا لاحتفال يمثل لى - بعد رحيل من الوطن لأكثر من ثلاثة عقود - احتفالا آخر بلقائى بكم: أصدقاءً و زملاءً وأساتذةً ممن أكن لهم مودة وحبا فى القلب من القلب.

(*) محاضرة القيت فى الجمعية المصرية للتحليل النفسى، فى ذكرى رحيل الأستاذ الدكتور مصطفى زيور، فى ٣١ مارس ٢٠٠٦.

ولعل أول ما أود أن أصارحكم به بأننى تحيرت فى اختيارى لعنوان منا سب لكلمتى معكم هذا المساء: أسميتها فى البداية- مع الاعتذار للكاتب والأديب القدير الراحل "إبراهيم عبدالقادر المازنى": "عود على بدء"، لكننى أدركت ما فى هذا العنوان من خطأ منطقى، فالعقل لا يعود مطلقا للبداية، لم أعد للبداية وكيف للفكر أن يعود لما بدأ، وهاهم فلاسفة الفكر قد علمونا منذ العصور اليونانية السحيقة أن الإنسان لا ينزل البحر مرتين، وها هو المفكر الأمريكى "أو ليفر هولمز"، يقول مؤيدا ذلك: إذا أتيحت للعقل فرصة الاطلاع على فكر جديد، يصبح من المستحيل عليه أن يعود بعدها إلى ما كان عليه فى السابق." ثم فكرت فى عنوان آخر: "عودة المهاجر"، ولكن بعدى فى حقيقة الأمر عن مصر وعن هذا المكان لم يكن هجرة بالمعنى السائد بيننا: انقطاع عن الجذور، تخليا عما يجب أن أتحلى به من إخلاص ووفاء. بعدى لم يكن إلا عن إخلاص لنفس ما تعلمناه من الراحل الجليل: " البحث عن المعرفة والامتداد بها متى وجدناها، وأينما وجدناها ومع من نجدها."

وأخيرا استقر رأيى على هذا العنوان الذى بين يديكم الآن: العطاء والرمز وعظمة الرجال، فهذا هو منطلقى فى التعبير عن مشاعرى الحقيقية لما اكتسبناه من "زيور" من عطاء فعلى وعطاء رمزى بكل ما تركه لنا من قيم جليلة وتراث شخصى وعلمى يعترف له به طلابه ومرضاه والمنتمون لنظرية التحليل النفسى والمنتمون لغيرها من النظريات حتى وإن تعارضت معها.

عقل وأربعة وجوه

أريد هنا أن أعبر أمامكم عن بعض ما تسعفنى به الذاكرة من ذكريات انمحى الكثير منها، ولكن آثارها بقيت لتذكرنى بالدين الذى أدين به لهذا الرجل، و للقسم الذى أنشأه وطوره وحافظ عليه تلامذته من بعده ليصبح قلعة شامخة فى زمن ضلت فيه نفوس كثيرة فى سعيها عن بعض المعانى الجليلة فى الحياة.

لكن دعونى قبل الدخول فى ذلك أن أذكر أن عظمة الإنسان- من وجهة نظرى على الأقل- يجب أن تقاس و تعرف من خلال مسارات ثلاثة:

١- المسار الأول آثاره التفاعلية المباشرة على من يتعاملون معه على نحو مباشر سواء كانوا زملاء مهنة، أو طلاب أو أفراد أسرة. فليس هناك أفضل من الاحتكاك المباشر إثارة لما يود الشخص أن يتركه من مثل عليا، أو قيم أو تصرفات بين المحيطين به. فمن خلال ما يمارسه أمامهم من متطلبات دوره الاجتماعى وما يرسمه أمامهم من قدوة فيما يجب أو لا يجب فعله فى المواقف الحرجة، يتمكن الناس من الملاحظة المباشرة لمصداقية العظيم بدون زيف أو ادعاء.

٢- والمسار الثانى آثاره الرمزية أى ما تبقى منه للآخرين من تراث علمى أو بشرى كما يتمثل فى تلامذته الذين ورثوا عنه الريادة وحافظوا على تراثه ومبادئه على نحو يفتح أمام الناس آفاقا ممتدة من الفكر والقيم. والآثار الرمزية تشمل أيضا أساليبه فى معالجة أفكاره

وتوجهاته الثقافية والمعرفية، أى ما يمكن أن أطلق عليه مع بعض التجاوز إيديولوجياته الفكرية والمعرفية، أى بناءه المعرفى ومعتقداته واتجاهاته العلمية، وما أمدته به هذه الأبنية الإيديولوجية من طاقة على العمل الهادف وحركة وأساليب التفكير والكتابة والبحث العلمى.. ألخ. ومن مزايا الآثار الرمزية أنها تصبح متاحة لمن لم تتح لهم الظروف فرص مباشرة من التفاعل والاحتكاك المباشر بالعظيم سواء من جيله أو من الأجيال اللاحقة به.

٣- هذا عن المسارين الأول والثانى، وهناك ثالثا ذلك المسار الذى يتعلق بما أسميه عامل الشخصية الذى نلجأ إليه عندما نود معالجة المسارين السابقين وفق ما بينهما من صلات وتفاعلات وتناقضات ظاهرة أو غير ظاهرة بينهما. إننا نظل قبل ذلك وبعد ذلك عاجزين عن توظيف العظمة عمليا وفعليا للصالح العام دون وجود شخصية متحركة ونشطة ومؤثرة.

٤- وأضم لعامل الشخصية أيضا عامل الاعتراف الخارجى أى مدى ما يبديه الآخرون من تلامذته أو غيرهم من اعتراف بأهمية التراث الذى بقى لنا من عظماء البشر، فبدون هذا الاعتراف ستظل أعمال هؤلاء العظماء محدودة فى تأثيرها حبيسة فى عقول أصحابها. وأستطيع أن أقول هنا أن الراحل الجليل اتسم بخصائص وسمات وقدرات وجدانية ومعرفية، مكنته لا من فرض إرادته على من حوله بدون تسلط أو جمود، بل وأن يكتسب الحب والتقدير، مما مكنه من الاعتراف الخارجى الذى ساهم بدوره فى توظيف أعماله والإبقاء على خلوده.

هذه هى المسارات الأربعة التى أراها ضرورية عند تقييم التراث الذى يتركه لنا عظماء البشر، فإن نظرنا للدكتور "زيور" نظرة تقويمية وفق هذه المسارات لن نبالغ إن قلنا بأنه أوجد لنفسه مكانة متميزة فى كل منها:

- فقد تميز كأستاذ..
- وتميز كرجل إدارة لجهاز علمى..
- وتميز كشخصية مؤثرة فى الواقع العملى والتوظيف الاجتماعى لرسالته التى بشر بها.
- وتميز فيما حقق من اعتراف خارجى كرائد وأستاذ، و معالج نفسى وكاتب يحسن التعبير عن أعمق الأفكار وأصعبها.

لقد كان عقلا بأربعة عيون أو أربعة وجوه. أقول ذلك وأضع هذا فى ميزان عبقرية الرجل وعظمته لأن من مقاييس الشخص العظيم أن يمتد بآفاقه الذهنية لا لتطوير ما يؤمن به فحسب، بل وأن يوفر المناخ الملائم للنمو والانتعاش لمن حوله وللأجيال اللاحقة به، فضلا عما يتسم به من قدرة على وضع الفكر موضع التوظيف العملى. من هذا المنطلق ومن هذه المسارات مجتمعة معا سيكون من السهل على أن أضع أمامكم بضعة من ملاحظاتى على النحو التالى:

١- الأستاذ - المعلم والشراكة الفكرية :

إننى محظوظ من حيث أنه أتيحت لى فرصة الاحتكاك المباشر بزيور، ومن أتيحت له هذه الفرصة يعرف أن الرجل ميز نفسه فيها كأستاذ ومعلم من الطراز الأول. ولهذا كان تأثرنا به مبكرا. أصبحنا بعد فترة قصيرة من دخول القسم بشقاوة الأطفال وبراءتهم ولهوهم عندما يجدون بين أيديهم شيئا جديدا مشوقا، فكنا إذا عرفنا اسما جديدا أو مصطلحا غريبا علينا من مصطلحات التحليل النفسى كنا نلهو به ونكرره بمناسبة ومن غير مناسبة للمرح أحيانا و للتفريغ الانفعالى أحيانا أخرى، وتعبيرا عن رغبتنا فى تحقيق الحرية والانطلاق الذى حملته لنا النظرية التحليلية فى تلك الفترة فى أحيان ثالثة.

ولكن تأثرنا بالأستاذ كان يتطور دوما، كنا مأخوذين به و كنا فى صعود دائم من أسفل إلى أعلى بفضل هذا الرجل الذى انشغلنا به، ولكنه فضل أن يدفعنا أكثر للانشغال بذواتنا، فكانت فترة احتكاكنا الأولى به - على الأقل بالنسبة لى شخصيا- فترة بحث عن الذات. ساعدنا نمونا الفكرى و نضوجنا التجريدى إذا ما استخدمنا مصطلحات بياجيه أن ننشغل بالدكتور زيور، وننشغل أكثر بذواتنا. لهذا قد لا أكون مبالغا إن اعتبرت تلك الفترة الجامعية الأولى فترة حمو وانطلاق فى البحث عن الذات وتحقيق الحلم المعرفى الذى أشعله فينا قسم علم النفس برئاسة "زيور"، وبكل المقاييس و كل مراحل التطور التى مررت بها كانت هذه الفترة أيضا أكثر فترة من حيث الخصوبة المعرفية فى حياتى المهنية التى امتدت حتى الآن لأكثر من أربعين عاما. فى تلك الفترة الأولى قرأت فيها أكثر ما قرأته فى أى فترة لاحقة بما فى ذلك التحليل النفسى بكل مذاهبه، وفى الفلسفة وعلم النفس، والأنثروبولوجى، ووظائف الأعضاء، غير اهتماماتى الجانبية ببعض أنواع الأدب والفلسفة الوجودية والمادية الجدلية. لقد اكتسبت من تلك الفترة حبى لعلم النفس، وحبا أكثر لما أتاحه لنا ذلك العلم من نوافذ معرفية وعملية متنوعة تتعارض أحيانا وتلتقى أحيانا أخرى ولكنها فى تعارضها أو تلاقيها تفتح المزيد من الفهم وضبط السلوك الإنسانى فى صحته ومرضه، فى سعادته أو شقائه.

ومع البراءة و الرغبة فى التفتح الذهنى تفتحنا زملاء هذه الفرقة وكان عددنا آنذاك لا يزيد على أصابع اليد فى سنتينا الثالثة والرابعة من قسم علم النفس: حسين عبد القادر، محسن يوسف، نادية زكى، ومجدى مجاهد، محمد دياب وغيرهم ممن لا تسعفنى الذاكرة بأسمائهم، تفتحنا على نظرية التحليل النفسى الذى كان يقوم بتدريسها لنا مصطفى زيور.

كانت علاقتنا بالدكتور زيور مرسومة بشكل لم نخطط له وأعتقد أنه أيضا لم يخطط له، أى قريبة و بعيدة: قريبة بما سمح لنا أن نتعرف- من خلال محاضراته - على النظرية التحليلية بكل تفاصيلها وأسرارها من رائدها الأول فى مصر. وكانت بعيدة بحكم ما يطبع العلاقات بين الأساتذة الكبار والطلاب فى مراحل التكوين الأولى، إن هذا القرب والبعد الآنى جعل تأثيره الذهنى فى من يحتك به يأخذ شيئا من القدسية والتقدير: لقد

حمانا بقربه منا بما غرسه فينا من معرفة وتوجهات ذهنية، و حمانا حتى فى بعده عنا بما أضفاه على المعرفة من قدسية ومهابة فى نفس الوقت.

نعم كان هذا القرب والبعد معا عندما أنظر له الآن حماية من الضياع. وبهذا القرب والبعد المتآنى فرض علينا بأستاذيته أن نحقق معه شراكة فكرية - إيديولوجية، حتى وإن اختلفت مساراتنا وما تبناه بعضنا - بما فيهم كاتب هذا المقال- من توجهات إكلينيكية ذات طعم سلوكى معرفى-عملى مختلف عما كان يبشر به الأستاذ الجليل.

أقول هذا وأنا أعرف أن حياتى و ممارساتى فى علم النفس، وما تعرضت له من تجارب مختلفة على المستوى القومى والعالمى جعلتنى اختط طريقا تكامليا مختلفا نسبيا عن الاتجاه التحليلى.

ومع ذلك فإن اختلافى يحسب له فى ميزان ما تعلمناه من الرجل بان نخلص لا للرأى ولا للمذهب ولكن الإخلاص الحقيقى يكون للمبادئ وقيم التعدد والتنويع. تعلمنا هذا لحسن حظنا فى فترة مبكرة من تكويننا المهنى، وبقى هذا فى تكوينى الأساسى وربما بقى أيضا فى تكوين من احتكوا به فى فترات انتمائهم لقسم علم النفس بجامعة عين شمس.

الإخلاص للمبادئ العلمية لا الإخلاص المذهبى، هكذا تعلمنا من هذا المناخ العلمى الذى وفره لنا الراحل الجليل بقسم علم النفس أن نتفتح على كل المسارات المتقدمة فى هذا العلم. هذا أيضا جزء من عظمة الرجل فحتى ما بين الزملاء والأساتذة الذين نهجوا نهجه و سلكوا طريق التحليل النفسى لم تتبنى عظمتهم على تماثلهم وتطابق أفكارهم مع الأستاذ بل على ما اختاروه لأنفسهم من توجهات نظرية وإيديولوجية جعلت من انتماءاتهم التحليلية لمعطف التحليل النفسى متعددة و ثرية ومختلفة فى نفس الآن.

لم ينبنى ديننا للرجل على تماثل و تطابق مذهبى بما آمن به و دعا إليه وبشر به. وأعتقد أن الرجل إراد ذلك، أراد لنا بحكم المناخ الذى ساهم فى تطويره خلال مسيرته الإدارية لقسم علم النفس، أراد لنا أن نمتد فكريا ونتطور ونختلف. لقد أراد لنا أن نختلف فى الرأى وفى التوجه ولكن كان فيما أعتقد يؤمن بأن كل اختلاف فى الرأى لا يعنى اختلافا فى المبدأ.

ذلك هو الوجه الأول أو العين الأولى للفكر الزيورى: عين الأستاذية التى تدعوك لطلب المعرفة والحكمة متى تجدهما، وأينما تجدهما، ومع من تجدهما. أو على الأقل إيمان أشبه بإيمان الشاعر الإنجليزى جان كيتس "بأن تدع الخيال المجنح ينطلق بعيدا فى سماء فكر أرحب، وافتح باب سجن العقل على مصراعيه"

٢- إيمان مطلق بالتعددية:

ذكرياتنا عن تلك الفترة ليست وافرة ولكنها الآثار الرمزية هى التى أبقت شراكتنا معه. لقد التحقت بقسم الدراسات النفسية والاجتماعية سنة ١٩٥٩ عن وعى، وبعد أن اطلعت بطريق الصدفة وقبل حصولى على الثانوية العامة على كتاب بعنوان "أسس الصحة النفسية" للدكتور عبدالعزيز القوصى الذى كان واضح التأثر بنظرية

التحليل النفسى. وقد احتوى ذلك الكتاب على ما أتذكر أجزاء وافرة عن نظرية التحليل النفسى أشعلت اهتماماتى بالتحليل النفسى. وبالرغم من أننى لا أتذكر حتى الآن كيف وقع هذا الكتاب فى يدى و أنا فى قرية صعيدية نائية من مركز الأقصر. ربما جاءنى من أحد أخوتى ممن كانوا أكبر سنًا وطلابا بالجامعة، بالرغم من هذا ترك هذا الكتاب أثرا غريبا فى نفسى، كانت موضوعاته كلها مثيرة للفضول الذهنى والإثارة الوجدانية لشاب فى سن المراهقة تعذبه- بحكم سنه ومعايشته لفترة المراهقة - الآلام النفسية المرتبطة بالقمع الاجتماعى والانطواء. بعد حصولى على الثانوية العامة و حصولى على مجموع مرتفع جعلنى الثانى على جميع مدارس الأقصر. قررت - بالرغم من الضغوط الأسرية لأن التحق بكلية التجارة جامعة القاهرة - أن التحق بأى قسم لعلم النفس، ومن ثم كتبت لأخى الأكبر يوسف أبو الحجاج و كان أستاذا للجغرافيا بجامعة عين شمس ورجوته أن يلحقنى بأى قسم من أقسام علم النفس فى مصر. ولحظى أبلغنى بوجود شعبة وليدة بكلية الآداب جامعة عين شمس، بقسم الدراسات النفسية والاجتماعية. وقد خاب أملى للأسف عندما علمت أن القسم قد أغلق على الطلاب الجدد ومن ثم التحقت بقسم اللغة الانجليزية بكلية الآداب بنفس الجامعة، وبعد أقل من شهر من التحاقى بقسم اللغة الانجليزية أعلن قسم الدراسات النفسية والاجتماعية عن رغبته فى قبول مجموعة جديدة من الطلاب سيتم اختيارهم من خلال أساليب القياس النفسى. وقبلت بقسم الدراسات النفسية والاجتماعية، وتركت قسم اللغة الإنجليزية. لقد ذهبت لأعرف ما كنت أرغب فى معرفته ربما انطلاقا من صراعاتى الشخصية ورغبة فى التعرف على النفس، والخلاص مما يصيب الشباب فى تلك الفترة من قلق وصراعات وبحث عن تحقيق الحلم إذا ما استخدمنا مفاهيم "إريكسون"، فوجدت فى شعبة علم النفس ما أريده ووجدت فوق أى اعتبار آخر مجموعة من الأساتذة الذين تظل ذكراهم حية وعلى رأس كل هؤلاء رئيس عائد من فرنسا حيث عمل فيها مديرا للعيادة النفسية بإحدى اشهر جامعاتها: كان هذا هو مصطفى زيور.

لقد حاولت أن اعرف ما هى النفس وما هو العقل ولماذا نمرض نفسيا؟ و كان أن فتحت لى مغاليق ومفاتيح لم أكن على علم بها من قبل، وشعبة نشطة يقودها محلل نفسى مرموق ومن أول الأسماء فى هذا التخصص وأعظمها. كان هذا هو زيور الإدارى الذى ترأس قسم علم النفس طوال فترة بقائى به طالبا بالجامعة، وشاهدته فى كلية الآداب جامعة عين شمس: رجلاً مشغولاً دائما لا تراه إلا لماما، متوسط البنية أميل للقصر منه للطول، وإذا رأيته تجده ينتقل بسرعة مذهلة من مكان إلى آخر و صوت حذائه يدق الأرض دقا بثقة واعتزاز، و كأنه فى مارش عسكرى (سمعت فيما بعد من ابنته الدكتورة نيفين أنه جاء من أصول جزائرية). كان الرجل مهيبا لم نقترب منه إلا بمقدار، مشغول دائما عن الحياة والمناصب الإدارية، مهنته أن يبحث عما هو مدفون فى أعماق البشر ويناقشه، ومع ذلك فنحن لم نره

يتحدث كثيرا إلا فى مناقشات الماجيستير والدكتوراه، والتى كنا نتزاحم لحضورها لمشاهدة هذا الرجل. وكان من نصيبى آنذاك أن حضرت منا قشات عدة له من بينها مناقشة عبدالسلام القفاش الذى كان معيدا أو مدرسا مساعدا آنذاك بقسم الفلسفة وقبل أن يلتحق بقسم علم النفس. هذا المناخ ساهم فى إشعال اهتمامنا بهذه النظرية، وتمخضت عنه إثر تخرجى كتابة بعض المقالات المبكرة فى مجلة "المجلة" ومجلة الفكر المعاصر عن بعض الشخصيات التحليلية مثل "يونج" و"فرانز الكسندر".

وكان هناك زيور ثالث هو الذى قابلته صدفة بمعرض الكتاب بالقاهرة، وكنت عائدا من الولايات المتحدة الأمريكية فى زيارة قصيرة لمصر، فإذا به يحيينى ولم تكن هذه عادته، وقد ذهلت لأنه كان يعرف الكثير عنى، بما فى ذلك إقامتى بالولايات المتحدة، وخلافاتى مع قسم علم النفس بجامعة القاهرة، وبعض التغيرات الفلسفية واتجاهاتى فى البحث العلمى والعلاج النفسى. ظل الحديث قائما بيننا زهاء نصف الساعة سألنى عن أحوالى وأين أنا الآن، وإذا ما كنت أزور قسم علم النفس بجامعة القاهرة، ثم تطرق الحديث عن "أيزنك" وفضيحة "سيريل بيرت" العلمية. لم أندهش، فقد كان متابعا للتطور العلمى، حتى مع من كان يختلف معهم إيديولوجيا، لقد أثرانى لقائى القصير به ذاك.

من جهة أخرى لم يكن خافيا على القاص والدانى أن زيور كان محللا نفسيا وصاحب نظرية ولم يغير من انتمائه لها، وربما كان حماسه هو الذى أغرى الآخرين بأن يظنوا أنه على خلاف مع التيارات الأخرى كالقياس النفسى وعلم النفس السلوكى والتوجهات التجريبية الأخرى.

وإغراء الاختلاف يدفع إلى إغراء آخر بأن يظن البعض أنه كان متعصبا لنظريته و مصارعا ضد أى اتجاه آخر. وكان هذا خطأ فى فهم الرجل وقع فيه الكثيرون. نظرة واحدة لقسم علم النفس بجامعة عين شمس فى تلك الفترة من حياتنا تدحض هذا بوضوح، فلم يكن هناك أكثر إيمانا بالتنوع والتفتح لكل التيارات مثل "زيور" ولم يكن أكثر منه وعيا بأخطاء التعصب العلمى على نمو العلم وعلى تنمية العلماء.

فى يقينى أنه كان يدرك جيدا أن صراع الأفيال يحطم الزهور، ففضل أن تتبنى عظمته لا على تحطيم الزهور، بل على غرسها وإنعاشها، إنه فضل أن يتحقق فيه قول هاملت "الرجل العظيم حقا هو الذى يحارب لسبب عظيم."

لهذا لم تكن صدفة أن يحدث التطور سريعا بشعبة علم النفس، فقد انعكست رؤيا الراحل الجليل فيما يبدو على نمو هذا التخصص فضم كل التيارات الأخرى ومن مثلوها من الأساتذة الذين عينوا بالقسم أو بانتداب الأساتذة الآخرين. ومن ثم كان حظنا كبيرا بدراسة المقاييس النفسية واختبارات الذكاء وقياس الشخصية واختبارات الإسقاط وعلم نفس الأطفال ونظريات التعلم وعلم النفس الصناعى جنبا إلى جنب مع مختلف تيارات التحليل النفسى، وفى هذه الفترة كان حظنا أن نتتلمذ على أيدى أساتذة آخرين لم يكونوا من بين المعتنقين لنظرية التحليل النفسى فدرسنا مع السيد خيرى و لويس كامل وعبد المنعم المليجى

ومن خارج القسم درسنا مع يوسف مراد ومصطفى سويف و كامل النحاس وأحمد فائق وغيرهم. وقد بقى القسم على هذا التقليد الجميل حتى الآن بفضل من تتلمذوا على زيور من علماء التحليل النفسى وعلم النفس بمختلف تياراته الأكاديمية من أمثال فرج أحمد فرج ومحمود أبو النيل وفرج طه و نيفين زيور وغيرهم ممن لم تتح لى الظروف بالتعرف إليهم عن قرب. لقد كان إيمان زيور الأكيد بالتنوع والتعدد ما جعله يوجه الصراع إلى مجالات تنموية لا تحطم الزهور بل تساعد على نموها وغرسها.

٣- الكاريزما أو موهبة الحضور مع الفاعلية:

ماذا عن المسار الثالث مسار الشخصية، اسمحوا لى هنا أن أستعير بعض مصطلحات إحدى نظريات علم النفس السياسى. فلعالم النفس السياسى الأمريكى - جيمس باربر James D. Barber " نظرية فى الشخصية القيادية استطاع من خلالها أن يحدد الخصائص والأساليب التى تميز القائد الناجح فى إدارته للأمور بفاعلية. واستطاع من خلالها أن يتنبأ بالنجاح القيادى فى مختلف المواقف الاجتماعية بما فى ذلك إدارة المؤسسات والأقسام العلمية ومراكز البحوث، ثم بعد ذلك طور هذه النظرية كوسيلة للتنبؤ بنجاح الأداء لدى رؤساء الجمهورية الأمريكيين.

ما يهمنا من هذه النظرية أن "باربر" صنف القادة والرؤساء بحسب أربعة أنماط تبرز من التقاء أطراف متصلين كميين continuum رئيسيين هما:

المتصل الأول: النشاط (أو الفاعلية)- الخمول (passivity-activity) ويتعلق بمدى بذل الطاقة والنشاط الذى يستثمره الفرد لإنجاح عمله. فمثلا لو اتخذنا من النماذج الرئيسية التى وضعها لنا باربر نجد أن ليندون جونسون Lyndon Johnson كان نموذجا للبعد النشط وفق "باربر"، فجدوله مشغول دائما ولم يكن يرجع لمنزله إلا فى الهزيع الأخير من الليل وهو فى هذا يحتل الدرجة العليا من بين الرؤساء الأمريكان مقارنة مثلا بكلفين كوليدج Calvin Coolidge الذى وضعه "باربر" فى البعد الخامل، فقد عرف عنه أنه كان ينام ١١ ساعة ليلا بالإضافة لفترة راحة فى الظهيرة. ويقع بقية الرؤساء على مواقع متوسطة من هذا البعد. وإذا أخذنا نماذج أكثر حداثة فنحن نجد أن كلينتون مثلا يقع فى أعلى الدرجة بينما "زيجان" مثلا كان عل العكس يكثر من الراحة لدرجة أنه كان ينعس خلال الاجتماعات، أما جورج بوش الإبن فيحتل درجة متوسطة ولكنها أقرب للجانب الخامل منها إلى الجانب النشط. ومن هذا المنطلق ربما نجد أن الرئيس المصرى جمال عبد الناصر احتل أيضا درجة عليا على مقياس النشاط والفاعلية.

المتصل الكمى الثانى: الفاعلية الإيجابية- السلبية (active-negative) ويختص بفاعلية أداء القائد لعمله، وما يمنحه لهذا العمل من حب

(*) ضمن "باربر" تحليلاته للرؤساء الأمريكيين فى مجلد ضخم بعنوان:

James D. Bather (1980) The Presidential Character. Eaglewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

واهتمام وزخم وجداني. بعبارة أخرى يجيب لنا هذا المتصل عن أسئلة عن الشخصي القيادي من هذا النوع: هل هو مثلا يؤدي عمله بحماس وحب وإيجابية؟ هل يستمتع بأداء الدور أم أنه يوحي لنا بالتقاعس وعدم الرضا؟ هل يقوده الآخرون ويوجهونه، أم انه هو الذي يقود ويوجه ويحرك الناس من حوله لتحقيق أهدافه؟

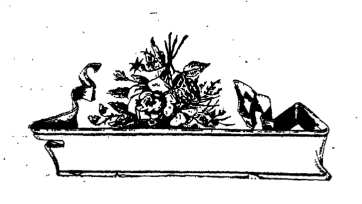
ومن هذين المتصلين يتكون أربعة أبعاد:

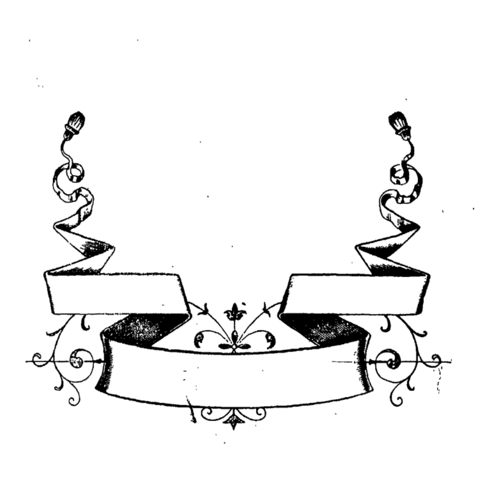
- النشط- الإيجابي ACTIVE-POSITIVE
- النشط- السلبي ACTIVE-NEGATIVE
- الخامل- الإيجابي PASSIVE-POSITIVE
- الخامل- السلبي PASSIVE NEGATIVE

● لو أننا اهتدينا بمفاهيم هذه النظرية لإلقاء الضوء على شخصية الراحل الجليل لكان من السهل على أن أضعه في فئة النشط-الفعال- الإيجابي. فقد كان أشبه بالمايسترو الذي يوجه العازفين من حوله ويكيف ما يصدر عنهم من أنغام لمثله العليا. ولهذا أراه يحتل وفق مفاهيم باربر موقعا مرتفعا على بعدىّ النشاط (الفاعلية) الإيجابية معا positive-active. وبعبارة وصفية أكثر يسرا كان نشطا متحمسا محبا لعمله بدرجة عالية من تقدير الذات والتأثير في الآخرين. في هذا النمط يوجد من نسميهم بالقادة الكاريزميين، أي ممن يتسمون بالحضور والكاريزما بما لهم من قدرات على التأثير في الآخرين، وهو فضلا عن ذلك اتسم بالإيجابية والفاعلية، أي أن قدراته التأثيرية وجهت لأهداف إيجابية تبني ولا تهدم، وتحمي ولا تهدد. إن كل سمة فيه جعلت منه شخصية متميزة بما في ذلك حضوره، وعلمه، ودعمه لتلامذته وزملائه. وأثق أن من كانوا أكثر قربا منه وبقوا معه فترات أطول مني هم أقدر من يعطينا الكثير من الأمثلة والمواقف التي تشير بالفعل إلى اتصافه بهذا البعد من الشخصية.

تناغمت في شخصيته قوى النشاط ودوافع الفاعلية والحماس والتقت جميعا في وحدة وبناء شخصي نادر زرعت فيه بذور البقاء ولحن الخلود بما حقق من اعتراف خارجي.

رحم الله الراحل الجليل





علم النفس الإيجابى تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له

أ. د. محمد نجيب أحمد الصبوة

أستاذ علم النفس الإكلينيكى بجامعتى الكويت والقاهرة

مقدمة

إن علم النفس الإيجابى له عمر قديم وطويل، ربما يكون قديمًا قدم البشرية، ولكن له تاريخ شديد القصر؛ فقد بدأ عام ١٩٩٨، بعد أن تم تنصيب مارتن سليجمان Martin Seligman رئيسًا لجمعية علم النفس الأمريكية. ووفقًا لما ورد فى أحد الأعداد الخاصة Special issue لمجلة الاختصاصى النفسى أو عالم النفس الأمريكى American Psychologist (٢٠٠٠)؛ وهو العدد رقم (٥٥) فى الصفحات ٥ إلى ١٤، أورد مقالاً عنوانه: علم النفس الإيجابى: تقديم أو عرض له، ذكر مع زميله ميهالى سكيزينتميهالى Mihali Csikszentmihali، أن الدور التقليدى لعلم النفس قد انحصر فى التركيز على دراسة الجوانب السلبية فى الشخصية الإنسانية مع إهمال خصالها الإيجابية (القوى النفسية Psychological strengths).

بل وأخذت الممارسات المهنية فى السياق المرضى وفى السياق الإرشادى والمدرسى، الخط نفسه، وهو الاهتمام بتخليص العملاء من اضطراباتهم النفسية وحل المشكلات، من دون الالتفات إلى تنمية خصالهم الشخصية ومهاراتهم الإيجابية وتطويرها، وهذه خطيئة علم النفس عبر كل تاريخه العلمى والمهنى حتى عام ١٩٩٨» (Lopez, Snyder & Rasmussen, 2002, p. 9).

كما أشار سليجمان وسكيزينتمهالى (٢٠٠٠) إلى أن علم النفس يجب أن يركز فى القرن الحادى والعشرين «على تحديد دور العوامل الوقائية وتفعيلها، مع تطوير خصال الأفراد الإيجابية، وكذلك تطوير كل مؤسسات التطبيع الاجتماعى والنظم الاجتماعية السائدة فى مختلف البلدان والثقافات، كالأسرة والمدرسة والمسجد والكنيسة والنادى والجيران والجامعة، بالإضافة إلى علاج الخصال السلبية والاضطرابات النفسية، بنوع من التوازن، ولا ينصب الاهتمام فقط على تعديل كل أنماط السلوك السلبية وعلاجها» (Steck, Abrams & Phelps, 2004, p. 111).

ويذكر سليجمان وسكيزينتمهالى فى مقالهما الشهير (Seligman & Csikszentmihali, 2000, p. 7) ما نصه «إن ما تعلمه علماء النفس بصفة عامة، وعلماء علم النفس المرضى وعلماء علم النفس العيادى بصفة خاصة، طوال الخمسين سنة الماضية، أن النموذج الطبى النفسى Psychiatric model ونموذج الأمراض diseases model لا يمكن توظيفه لتحقيق أهداف الوقاية Prevention ضد الإصابة بهذه الأمراض الخطيرة وما يصاحبها من مشكلات، كما إنه لن يمكننا من تنمية القوى النفسية لدى الإنسان». ومن ثم يجب تبنى النموذج النظرى الإيجابى لعلم النفس الإيجابى بمختلف مكوناته، وهى: الوعى بالتنعم الذاتى Subjective Well- being، وخصال الأفراد البنائية وتطوير مؤسسات التطبيع الاجتماعى Constructive individual traits and positive institutions، والانغماس فى الحياة السعيدة المنتجة engaged happy life، والبحث عن المعنى Meaning فى الحياة.

إن الأمر الذى يلفت الانتباه فى هذا الإطار أن مارتن سليجمان الذى ينادى بالبحث فى السعادة والحياة السعيدة الكريمة، أو محاولة الكشف عن سر سعادة الإنسان السعيد المتفائل هانئ الحياة، قد أمضى ما يزيد على ثلاثين عامًا فى علاج الاكتئاب النفسى، وله إسهامه الخاص ونظرية محددة فى تفسير منشأ الاكتئاب، وهى نظرية العجز المكتسب، كما أن له أسلوبا علاجيا منبثقا من هذه النظرية، هو الذى يأتى اليوم ليرفض الدور التقليدى لعلم النفس واهتمامه الشديد بالظواهر المرضية على حساب تنمية القوى النفسية والجوانب الإيجابية فى الشخصية الإنسانية ومؤسسات التطبيع الاجتماعى.

وبنظرة متفحصة لما ورد من معلومات فى كتاب سليجمان عن السعادة (Happiness Seligman,

2002, p. 38) ولما ورد فى حياته الخاصة وحياة صديقه سكيزينتميهالى، وجدنا مبررات التغير الذى طرأ على أسلوب تفكيرهما، وتغيرهما من تبنى النظرة المرضية التشاؤمية إلى تبنى النظرة الصحية الإيجابية التفاؤلية، وأهمها ما رواه سليجمان عن أحداث شخصية اجتماعية مرت فى حياته، خاصة عند تربيته إحدى بناته التى كانت ملحاحة (زنانة)، كثيرة البكاء بدءًا من سن ثلاث سنوات وحتى خمس سنوات، وكانت معاناته معها شديدة لتعديل هذه العادة، وتوقفت فجأة فى عمر خمس سنوات بقرار شخصى منها عن هذه العادة التى كانت تغضب والدها منها، ولم تعد إليها أبدًا، واشترطت على أبيها أن يوقف هو أيضًا عادة الغضب السريع والعجلة الشديدة فى إنجاز الأمور والتذمر والانفعال من أجل ذلك، وأن يتأسى بها فيما قررته ونفذته، الأمر الذى دعاه إلى التوقف وإمعان الفكر فى مدلول هذه الخبرة. ولا عجب فى ذلك، فإن كثيرًا من علماء النفس الذين وضعوا نظريات جديدة ومؤثرة فى تاريخ هذا العلم، قد مروا بكثير من هذه الخبرات، وأشهرهم كارل روجرز Carl Rogers (السيد، ١٩٨٥، ص ٤٥) وجوليان روتر J. Rotter وإدوارد تولمان، وجون واطسون، ومن قبلهم سيجموند فرويد وكارل يونج. كذلك قراءته للبحوث التى تناولت جوانب إيجابية فى حياة الإنسان فى تاريخ علم النفس، تعد عاملاً آخر ساعده على التغيير، ومن أهمها مراجعته لدراسات الموهبة giftedness والموهوبين gifts والتى تركها ترمان (١٩٣٩) (نجاتى، ١٩٩٣، ص ٣٢٥)، «ودراسات السعادة الزوجية marital happiness، التى وضعها فيرجسون Ferguson. وويلسون Wilson، ودراسات جون واطسون J. Watson (١٩٢٨) عن الوالدية المؤثرة effective parenting وكتابات كارل يونج (١٩٣٣) (حسن، ٢٠٠٦، ص ٢٧٧) فى البحث عن المعنى، وغيرها كثير» (جاردنر، ٢٠٠٤، ص ٦٣: مترجم)، كل هذا دفعه لإعادة النظر فى رؤيته العلمية وتغيير موقفه من الدور التقليدى لعلم النفس، ودفعه إلى الاتجاه الآخر، وهو الاتجاه الإيجابى (اقتباسات من Seligman, 2001, pp. 7 - 11).

أما سكيزينتميهالى وخبراته الخاصة، فكانت كلها تدور حول تأملاته للمجتمع الأوروبى أثناء الحرب العالمية الثانية (التى عاصرها صغيرًا ويافعًا)، فقد لاحظ أن كثيرًا من الأفراد والعائلات الذين كان يعرفهم، كانوا يُشار إليهم بالبنان، لأنهم كانوا ذوى جاه وسلطان ونفوذ، وكانوا يتمتعون بثقة بأنفسهم لا حدود لها، وكانوا ناجحين بشكل ملفت للنظر ولهم حضور وقبول اجتماعى فى فترة ما بعد الحرب، ولكن بعد أن وضعت الحرب أوزارها، وبسبب ما طالهم من فقد للمال والولد والجاه والنفوذ والسلطان، رآهم يترنحون تحت وطأة اليأس والشعور بالعجز، وتبدل التشاؤم بالتفاؤل كمن اشتروا الضلالة بالهدى والعذاب بالمغفرة، فما أصبرهم على جحيم التغيير السلبى. ورأى آخرين - ولكنهم قلة قليلة - استطاعوا المحافظة على صلابتهم النفسية إزاء ما خلفته لهم الحرب من أحداث صدمية، واستمر تكاملهم الشخصى، وطلب

الأهداف العلاجية بنوع من الالتزام والتحدى وتحمل المسئولية، على الرغم من أنهم لم يكونوا من علّية القوم، ولم يكونوا من قبل أشد الناس بأسًا ومهارة، الأمر الذى دعاه كذلك إلى التأمل والبحث عن أسباب انهيار هؤلاء وصمود أولئك، والبحث عن مصادر القوة فى شخصياتهم على الرغم من أن الظروف الكارثية كانت واحدة، ومن ثم أطال القراءة فى الكتابات الدينية والفلسفية والتاريخية ذات الصبغة الاجتماعية، وكأنه ابن خلدون العصر الراهن، وانتهى به المطاف إلى ضرورة التغيير والتركيز على دراسة كل ما هو إيجابى فى الشخصية الإنسانية، كالتميز والتفوق والموهبة والسمو، والتدين والأخلاق والتمدين والتحضر، والتسامح والتعاون، ولذا فقد قال ما نصه: «يجب ألا ننسى دائمًا أن علم النفس ليس علمًا لدراسة المرض والاستسلام والانهيار والانهزام النفسى فحسب، لكنه علم لدراسة القيم وفضائل النفس البشرية وقواها، وأنه طريق ينبغى ألا ينحصر فى إصلاح ما تم إفساده فى هذه النفس، بل يجب أن يلى الإصلاح والعلاج النفسى، الوقاية والتنمية والتطوير. كما يجب أن نتذكر دائمًا أن علم النفس ليس علمًا طبيًا ينصب اهتمامه على الصحة والمرض فقط، ولكنه علم يجب أن يهتم بتطوير قوى الإنسان ليصبح فائقًا وكفئًا فى معظم سياقات الحياة، كالعمل والتربية، ومراحل النمو والارتقاء، والإبداع، والاكتشاف، واللعب كذلك» (Seligman & Csikszentmihali, 2000, p. 7).

لهذه الأسباب، اهتم سكيزينتمهالى بالدرجة الأولى بدور الوقاية فى تطوير كل ما هو إيجابى فى الشخصية الإنسانية. وأخذ يتتبع كل الإسهامات التى قام بها أفراد من العلماء أو من المؤسسات العلمية، ورأى أن ثمانينيات القرن العشرين، قد ساد فيها اهتمام علماء النفس بالإجراءات الوقائية ضد الاضطرابات النفسية، ووضع كثير من برامج الوقاية، ولكن لاحظ أن الممارسة الفعالة ووضع هذه البرامج موضع التنفيذ كانت ضئيلة جدًا. ومن هذا المنطلق كان الموضوع الأساسى فى مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩٩٨ فى سان فرانسيسكو، هو الوقاية من الدرجة الأولى وهى التى تستهدف منع وقوع الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية من قبيل القلق والاكتئاب، والفصام، والاعتماد على المخدرات، وسلوكيات العنف والعدوان.

ولذا فقد ظهرت فى الأعوام التالية كتابات قوية من أبرزها إسهامات «روجرز ويزيرج» حول الوقاية للأطفال والمراهقين وأهميتها لهذه المراحل العمرية، حيث لاحظ أن هناك تغيرًا سلبيًا طرأ على حياتهم وعلى حياة أسرهم فى بدايات القرن الحادى والعشرين، ويتجسد هذا التغيير فى معاناة نسبة كبيرة منهم من مشكلات الانحراف السلوكى والصحة البدنية والنفسية، بالإضافة إلى ضعف الكفاءة الاجتماعية والشخصية والوجدانية، وكانت أدلته فى ذلك أن ٧٥٪ إلى ٨٠٪ من هؤلاء الأطفال والمراهقين يفشلون فى الحصول على الخدمات الصحية والنفسية المناسبة، وراجع بحوث درايفوس

(Dryfoos, 1997) التى أشـــارت إلى أن ٣٠٪ من بين المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ ـ ١٧ عـامًا ينخـرطون مع أقرانهم فى سلوكـيات على درجة عالية من المخاطرة غير المحسوبة، وأن ٣٥٪ منهم يعدون مخاطرين معتدلين لأنهم يشاركون فى واحد أو اثنين فقط من أنماط السلوك المنحرف أو الضار بالصحة العامة، فى مقابل ٣٥٪ فقط هم الذين لا يخاطرون، وهؤلاء يحتاجون إلى ألوان من تنمية المهارات والاستعدادات حتى لا ينخرطون فى سلوك المخاطرة. وراجع دراسات بنسون Benson، وليفرت Leffert (١٩٩٩) التى أشارت إلى أن ٨ ـ ١١٪ من الأطفال والمراهقين هم الذين يتمتعون بالخصال والقيم والمعتقدات والاتجاهات الإيجابية، والدعم المؤسسى الذى يحميهم من المخاطرة (اقتبسنا هذه الدراسات من -Weissberg, Kump fer & Seligman, 2003, pp. 425 - 427).

ولأن الوقـاية من وجهـة نظر علم النفس الإيجابى تعنى تعظيم مصادر القوة النفسية وتفعيلها لدى الإنسان لمقاومة الإصابة بالأمراض البدنية والنفسية وقتلها فى مهدها، فإن الرؤية العلمية لها لدى سليجمان وسكيزينتمهالى تختلف إختلافًا تامًا لديها عن الرؤية العلمية لعلماء الطب لهذا المفهوم؛ فالوقاية عندهما تعنى توظيف القوى الإيجابية كالشجاعة والصبر والمثابرة، والرؤية متعددة الجوانب للحياة والمستقبل، والسعادة والتفاؤل، والتدين والأخلاقيات والأمانة، والأمل والنشاط الهادف المتدفق حيوية وإنتاجًا، والاستبصار، والقدرة على التواصل، لتمثل سدًا وحصنًا منيعًا ضد وقوع الأطفال والمراهقين والشباب ،كبار السن فريسة للإحباط والاضطراب النفسى والانحراف والفشل، فى حين تدور الرؤية الطبية للوقاية حول تطبيق النموذج الطبى مبكرًا قبل الإصابة بالمرض الجسمى بالدرجة الأولى. ولذا حدد سليجمان وسكيزينتمهالى أحد أدوار علم النفس الإيجابى فى وضع برامج وقائية يكون هدفها، تنمية الخصال الشخصية لدى الأطفال واليافعين والمراهقين منذ الصغر، فينضجون مبكرًا ويحصنون ضد الفشل والانحرافات والإصابة بالأمراض البدنية والنفسية، ومن ثم يحققون مستقبلاً أفضل لهم شخصيًا ولأسرهم ولمجتمعاتهم على السواء. كما أنهما قد جعلا الوقاية هى الموضوع الأساس فى المؤتمر الأول لعلم النفس الإيجابى الذى عقد عام ١٩٩٩.

ويترتب على هذه المقدمة، صياغة مجموعة من الأسئلة مضمونها، ما المقصود بعلم النفس الإيجابى؟ وما رؤيته حول الدور التقليدى لعلم النفس فى القرن العشرين؟ وما دوره المعاصر فى الوقاية والعلاج النفسى والتدخل الإيجابى؟ سنُجيب عن هذه الأسئلة فى الفقرات التالية.

تعريف علم النفس الإيجابى:

يقصد بعلم النفس الإيجابى -Positive psy chology «الدراسة العلمية ذات الطبيعة النظرية والتطبيقية للخبرات الإيجابية، وللخصال أو السمات الشخصية الفردية الإيجابية -Positive in dividual traits، وللمؤسسات النفسية والاجتماعية

Duckworth, A., Steen, T., and Seligman,) (M., 2005, p. 630 التى تعمل على تيسير وتنمية هذه الخبرات والخصال والارتقاء بها لخلق إنسان ذى شخصية فعالة ومؤثرة، تهتم - بالإضافة إلى ما هو كائن - بما ينبغى أن يكون» (الصبوة، ٢٠٠٦، ص ١٥). ووفقًا لهذا التعريف، فإن أبرز موضوعات هذا العلم هى التنعم Well - being، والتوظيف الكامل والفعال لما يملكه الفرد - حتى لو كان مريضًا نفسيًا يتحمل من الأعباء النفسية ما تنوء بحمله الجبال - من مهارات وقدرات وخصال شخصية، بحيث لا يتمكن فحسب من التخلص من مرضه النفسى أو الجسمى أو كليهما، بل يتمكن كذلك من تطوير حياة ملؤها الرضا والسعادة والإنجاز بما يشبع ذاته، ويحققها، ويكون نافعًا لنفسه وللآخرين.

وتأسيًا على ما سبق، فإن بعضنا قد يتصور أن علم النفس الإيجابى بالمقارنة بعلم النفس الإكلينيكى، يعد علمًا هامشيًا، فيما يتصل بما يمكن أن يقدمه من خدمات نفسية متخصصة للمرضى النفسيين، ولكن الأمر على عكس ذلك، إذا ما وقفنا على الأهداف الوقائية وأنماط التدخل العلاجى الإيجابية التى يقدمها هذا العلم القديم الحديث. فالمريض النفسى من وجهة نظر علم النفس الإيجابى ليس بحاجة فقط لتخفيف الكآبة والحزن واليأس والقلق النفسى - كما يرى علم النفس الإكلينيكى - ولكنه بحاجة أشد لإشباع حاجاته وتحقيق قدر كبير من الرضا والسعادة وتقدير الذات وتحقيق الذات، وبحاجة للسمو والمتعة والتطور المستمر. بعبارة أخرى، يرى علم النفس الإيجابى أن المرضى النفسيين بحاجة ماسة لتطوير مهاراتهم وقدراتهم وخصالهم الشخصية الإيجابية، وليس فقط تخفيف المعاناة النفسية من أمراضهم وتصحيح جوانب الضعف فى شخصياتهم وتنميتها. هم بحاجة لبناء قواهم النفسية - فيما يرى سليجمان Seligman (٢٠٠١) - وأن تصبح حياتهم ذات معنى ودلالة، وأن يكون لهم هدف فى الحياة، وأن كل هذه القدرات والخصال الشخصية والمهارات لن تهبط عليهم من السماء لمجرد زوال المعاناة والتخلص من اضطراباتهم النفسية. أضف إلى ما سبق أن أصحاب علم النفس الإيجابى المعاصر يرون أن تربية الوجدان الإيجابى Positive emotion وبناء الشخصية الفعالة المؤثرة الناجحة، يمكن أن تخفف المعاناة النفسية من ناحية، بل وتجتث المرض النفسى من جذوره، بطرق مباشرة وغير مباشرة من ناحية أخرى (Duckworth et al., 2005, p, 630). هذا هو علم النفس الإيجابى المعاصر وهذه هى أهدافه النظرية والتطبيقية.

الجذور التاريخية لعلم النفس الإيجابى:

إن أقدم الأصول والجذور التاريخية لعلم النفس الإيجابى تكمن فى فكرة مؤداها أن الإنسان كمخلوق كريم على الله وعلى نفسه نزل إلى الأرض ليعيش حياة جادة حسنة تحقق له كل طموحاته المشروعة من دون أن يكون ذلك على حساب الآخرين. ومن ثم أصبح البحث عن هذه الحياة

الكريمـــة «good life» أحـــد أبـرز الأســـئلة التى تتصـدى للإجابة عنهـا الأديان السـماوية وجمـيع أنواع الفلسفات بعد ذلك. وحاول الإنسان بمختلف ثقافاته وحضـاراته أن يصل إلى إجابة صحيحة لهذا السؤال: كيف نعيش حياة كـريمة سـعيدة؟ وبالطبع بعـد ظهـور علم النفس كـانت له جـهـود سبقتها إرهاصات دينية وفلسفية خاصة فى عصر النهضـة بصـفـة عـامـة وفى القـرون الثـامن عـشـر والتـاسع عـشـر والعـشـرين. وظل الحـال على هذا المنوال بحيث كـان يرى بعض الفـقـهـاء أن الحـيـاة السعيدة تكمن فى القناعة والرضـا بالقليل والإنتاج والإنجـاز والتـديـن وعـمـل الصـالحـات، بينمـا رأى الفـلاسـفـة أن السـعـادة تكمن فى الحـرية، وآخـرون رأوا أنهـا تكمن فى مـعـرفـة الحـقـيـقـة حـدسـيًا، أو فكريًا، أو فى الإشــبــاع المادى، أو فـى الإشــبــاع النفسى، إلى أن ظهـر علم النفس فى أواخـر القـرن التاسع عشر، وبدأت تظهر إسهاماته الحقيقية فى القـرن العشـرين، وقـدم مـذاهب ومـدارس كـالتحليل النفسى والسلوكية والبنائية المعرفية، والإنسـانية الوجودية، والظواهرياتية، طرحت تفسيرات نفسية للحياة السعيدة الكريمة والخبرة الإنسـانية بشكل عام.

ومن ثم أصبح الجـذر التـاريخي الثـانى لعلم النفس الإيجـابى هـو إسـهـامـات بعض فـروع علم النفس الأسـاسـية والتطبيقـيـة فى تشكيل تـراكـم لا بأس به انطلق منه هذا العلم، وكانت أهـم هـذه الإسـهـامات تتمثل فى أعـمـال سـيجـموند فـرويد S. Freud (١٩٣٣ - ١٩٧٧) وآرائه حـــول مــبـــدأ السـرور (اللذة أو المتعـة) The Pleasure principle، وأفكار كـارل يونج (١٩٥٥) حـول مـبـدأ الكمـال الشـــخـــصـى والروحى Personal and spiriual wholeness. وتنظيـر آدلر Adler (١٩٧٩) حـول الجـهـاد أو الكفـاح الفـردى individual striving المدفوع باهتمـامـات وميـول اجتمـاعيـة، وأعـمـال فـرانكل Frankl (١٩٨٤) فى البحث عن المعنى فى ظل أسوأ ظروف الحياة حزنًا وهمًا وكآبة (Snyder & Lopez, 2002, p. 21).

أما الجذر الثـالث فيتمثل فى إسهامات علم النفس الإنســانى humanistic psychology. وهى الإسهامات التى بلورت وجهة النظر الأساسية لهذا العلم فى البـحث عن الذات وأهمـيـة الخـبـرات الإنسانية الإيجابية Positive human experience فى الحـفـاظ على الإنسـان ووقـايتـه من الإصـابة بالاضطرابات النفـسـيـة والأمـراض الجـسـمـيـة، وتنشيط جـهاز المناعـة لديه. وفى إصـدار خـاص لمجلة علم النفس الإنســانى Journal of humanistic Psychology دار هذا العـدد الخـاص كـامـلاً حول الجذور التاريخية لعلم النفس الإيجابى، عبر كل مراحل تطور علم النفس الإنسانى (راجع المقال المهم لريزنيك وزمـلائه (Resnick et al., 2001) إذ يرى ريزنك Resnick وزملاؤه - وفقًا لهذه المراجعة العلمـيـة التـاريخـيـة القـيـمـة لجـذور علم النفس الإيجـابى فى علم النفس الإنســانى - أن الأسس العلمية لعلم النفس الإيجابى تكمن فى كتابات كارل روجـرز C. Rogers وأبراهام مـاسلو A. Maslow، وهنرى مـوراى H. Murray، وجـوردون ألبـورت

G.Allport، وروللومـاى R. May، ومـا طرحـوه خلالهـا من أسئلة تكاد تمثل المشكلات والأسئلة ذاتهـا التى يطرحـهـا اليـوم علـم النفس الإيجـابى والمنشـغلين به (Sheldon & Kasser, 2001). ومن أبرز هذه الأسئلة والمشكلات: ما المقصود بالحياة الكريمة السعيدة؟ ومتى يكون الأفراد فى قمة السعادة فى حياتهم؟ وكيف يمكننا تطوير خصالنا الإيجابية وتطوير خصال الآخرين لنحيا حياة سعيدة؟ وما الذى نعنيه بقولنا أنك يمكن أن تكون شخصًا يعتمد عليه وجدير بالتصديق ويوثق بك؟ وكيف يستطيع المعالجون النفسيون بناء المسئولية الشخصية Personal responsibility؟ إن العلاج المتمركز حول الإنسان الذى طوره كرل روجرز انبثق من إعتقاده بأن الأفراد لديهم القوة للإنطلاق من الإيجابى وتنشيط أنفسهم نحو الإنتاج والأداء المتقن إذا ما استطاعوا اكتشاف ذواتهم الحقيقية الأصيلة authentic selves، واستطاعوا التعبير عنها. (Rogers, 1961). أما أبراهام ماسلو فقد انصب اهتمامه الأساسى على العمليات النفسية Psychological process التى يمكن للأفراد عن طريقها توكيد أو تحقيق ذواتهم ومن ثم التوصل إلى أعلى درجات تنمية مواهبهم وخصالهم الشخصية أو قواهم النفسية. وينظر أبراهام ماسلو إلى هذه المواهب والقوى النفسية على إنها السمات الشخصية للفرد الذى استطاع تحقيق ذاته، وهذه المواهب والقوى النفسية التى تحدث عنها أبراهام ماسلو، هى الشغل الشاغل للباحثين فى علم النفس الإيجابى الآن) (Peterson & Seligman, 2004 وهذه المعلومات التاريخية هى خلاصة ما طرحه أبراهام ماسلو فى فصل جعل عنوانه «نحو علم نفس إيجابى» كان ضمن فصول كتاب أو مصنف ضخم يسمى «المصنف فى الدافعية والشخصية Handboo; of motivation and personality, 1954» (اقتباس نقلناه عن: Resnik et al., 2001).

على أية حال، نحن على يقين من أن الباحثين فى علم النفس الإيجابى يستطيعون الآن فحص نظريات علم النفس الإنسانى واختبارها على محك الواقع مستفيدين من التقدم الهائل الآن فى مناهج البحث فى علم النفس. وهناك أدلة علمية قوية تشير إلى أهمية علم النفس الإنسانى فى تقدم علم النفس الإيجابى وبنائه على أرض علمية صلبة؛ فقد أظهرت البحوث العلمية فى موضوع الدافعية من وجهة النظر الإنسانية مساندتها بشدة لدور هذا المفهوم المحورى فى علم النفس الإيجابى Deci & Ryon, 2000; 2002; Sheldon & Elliot, 1999). كما أظهرت البحوث الراهنة التى استخدمت النمذجة السببية وتحليل المسار فى دراسة الدافعية أن تطور الشخصية الإيجابية ونموها يحدث عندما تتسق أهداف الأفراد مع قيمهم ومعتقداتهم (Sheldon & Houser - Mars, 2001). وأفصحت هذه الدراسات كذلك عن أن معدلات هذا التطور والنمو تزداد مع زيادة التنعم والشعور بحسن الحال Wellbeing، وزيادة التوافق النفسى الاجتماعى، وتتحسن القدرة على التركيز ومواصلة الاتجاه وبذل الجهد والتنبؤ بالإصرار

على تحقيق أهدافهم فى المستقبل (Sheldon & Elliott, 1998, 1999).

ولا ننسى **الجذر التاريخى الرابع**، ولكنه جذر حديث إلى حد كبير بلغة علم التاريخ، ويتمثل فى الكتاب الرائع الذى أصدرته «مارى جاهودا Marie Jahoda» (١٩٥٨) وهى من العلماء الذين عاصروا كارل روجرز وأبراهام ماسلو، وهو كتاب المفاهيم المعاصرة للصحة النفسية الإيجابية Current Concepts of Positive mental health، وهو كتاب يمثل دراسة حالة حقيقية لأسس الفهم العلمى للتنعم النفسى Psychological Well - Being وليس مجرد غياب الكرب النفسى والمعاناة منه، وقد اعترف بيترسون وسيليجمان (2004, pp. 65 - 66) أن الرؤية العلمية التى طرحتها مارى جاهودا فى مسألة الصحة النفسية الإيجابية تعد إحدى اللبنات الأساسية فى حركة تأسيس علم النفس الإيجابى حتى اليوم ومستقبلاً. وأردفا يقولان، إنها لم تضع - تاريخيا - أحد أسس علم النفس الإيجابى وواحداً من أهم أصوله فقط عام ١٩٥٨، ولكنها أمدتنا كذلك بإطار Framework عمل شارح لفهم مكونات الصحة النفسية (بالإضافة إلى فهم المرض النفسى والعقلى). فهى قد طرحت - وفقًا للفترة التى ظهر فيها إسهامها فى علم النفس - ستة عمليات ترى أنها تسهم فى إحداث حالة الصحة النفسية، هى: تقبل الفرد لذاته acceptance of oneself، وعملية النمو والتطور كقاعدة للمستقبل growth/ developmental/ becoming أو البزوغ والنبوغ، وتكامل الشخصية Personality integration، والاستقلالية Autonomy أو الحرص على التفرد، والإدراك الدقيق للواقع accurate perception of reality، والسيادة أو السيطرة على البيئة environmental mastery أو البراعة والتفوق أو التمكن البيئى (Synder & Lopez, 2002, p. 23).

وفى الفترة بين الستينيات وطوال تسعينيات القرن العشرين، أجرت كارل ريف وزملاؤها (Ryff, C., 1989, 1995; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1996, 1998) مسحًا علميًا كان الهدف منه تحديد مختلف النظريات، أو العمليات النفسية الأخرى، التى يمكن النظر إليها على أنها تندرج ضمن المكونات النفسية للحياة السعيدة أو الصحة الإيجابية نفسيًا أو التنعم. وانتهوا إلى وجود ستة عمليات نفسية متباينة مع العمليات النفسية الست التى طرحتها جاهودا مسبقًا ومتداخلة معها فى الوقت نفسه، الأمر الذى مهد الطريق لتطوير أدوات قياس تقوم على التقرير الذاتى لقياس هذه العمليات النفسية الست ونقيضها أو العمليات النفسية ثنائية الأقطاب، كالامتلاء أو الثقة بالنفس فى مقابل الخور أو الاستكانة النفسية، ومهد ذلك بدوره لإجراء بحوث علمية رصينة فى هذه الأيام تكشف عن متعلقات الصحة النفسية أو التنعم الإيجابى المترتبة عليها (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

أما الجذر التاريخى الخامس والأخير، ولكنه هذه المرة جذر تاريخى معاصر، فيتمثل فى أعمال

كوكبة من علماء النفس المتخصصين فى التعلم الاجتماعى والشخصية وفى علم النفس المرضى وعلم النفس الإكلينيكى، وهى أعمال علمية شديدة الدقة والصرامة فحصت الخبرات النفسية والإنسانية والإيجابية فى السياق الاجتماعى المعرفى وفى السياق الشخصى، وأبرزهم ألبرت باندورا A. Bandura ودراساته فى فعالية الذات Self - efficacy (١٩٨٩)، ودراسات وينر Winner الموسعة فى الموهبة Giftedness والعبقرية Gen- ius، والتفوق. (Winner, 2000)، وما طرحه جاردنر، وفؤاد أبو حطب (١٩٨٥ - ١٩٩٨) وسالوفى وزملاؤهم حول التصورات العلمية المتعددة للذكاء (Garder, 1983; Salovey, et al., 2002). والجهود الرائعة لستيرنبرج ونظريته فى الذكاء ثلاثى الأبعاد (Sternberg, 1985).

ولا ننسى جهود الباحثين فى علم النفس المرضى وعلم النفس الإكلينيكى فى إرساء قواعد علم النفس الإيجابى، خاصة دراساتهم الدقيقة فى مجالات الوقاية والسلوك الصحى Health be- havior، والاعتقادات الصحية، والدراسات الموسعة فى موضوع نوعية الحياة السعيدة الإيجابية Pos- itive quality of life بين العاديين من البشر فى مقابل المرضى النفسيين (Levitt et al., 1990). وكذلك الدراسات التى مثلت كل النقاط التى تقع على طول متصل الخبرة الإنسانية الإيجابية - السلبية، وغطت كل الشرائح الاجتماعية فى أى مجتمع، بل وحتى التلاميذ فى فصولهم الدراسية وحتى الآخرين الذين يترددون على حجرات الاستشارة النفسية وعياداتها. وكان من طليعة الباحثين الذين طبقوا مفاهيم أقرب ما تكون لمفاهيم علم النفس الإيجابى فى برامج الوقاية Prevention programs التى تنطلق من نظريات العافية أو التمتع بالصحة الإيجابية Well- ness، ألبى Albee (١٩٨٢)، وكوين Cowen (١٩٩٤)، بالإضافة إلى هايز Hayes وزملائه (Blackledge & Hayes, 2001; Hves et al., 1999) الذين وضعوا أساليب علاجية وطوروها لكى تساعد الحالات المرضية على التخلص من المعاناة النفسية بالإضافة إلى تنمية الشخصية الإيجابية التى تقيهم من الانتكاس وتجعل منهم أشخاصًا سعداء أكفاء إعتمادًا على تمثلهم لقيمهم الإيجابية، وتطوير كفاءتهم الذاتية، وتحسين نوعية حياتهم، وتوظيف أساليب تفكيرهم الإيجابية التفاؤلية، واستطاع الباحثون فى علم النفس الإكلينيكى وفى الطب النفسى والعصبى اكتشاف الأسس الحيوية Biological Bases للحياة السعيدة أو التنعم Well - being والخبرة الإنسانية الإيجابية، فقد إنتهى تايلور وزملاؤه من مجموعة من البحوث (Taylor et al., 2000; 2002) إلى أن السيدات يستجبن للضغوط عن طريق الخروج والبحث عن صديقاتهن وأصدقائهن الذين يكونون ضمن شبكة علاقاتهمَ الاجتماعية ويدفعهن إلى هذا السلوك الاجتماعى هرمونات دماغية محددة تنظم العواطف والإنفعالات الإيجابية Positive emo- tions (تنظيمًا جزئيًا، من أبرزها هرمون الإكسيتوسين Exytocin وإنزيمات أو آليات الهضم

الداخليـة endogenous opioid peptides، كـمـا اسـتطاع دافـيـسـون وزمـلاؤه (;Davidson, 2000 Davidson et al., 2000) تحديد الأسس اللحائية وتحت اللحـائيـة Cortical and subcorical sub-strates للعواطف والانفعالات الإيجابية.

وبعـد، كـانت هذه جـولة مـخـتـصـرة ومكثـفـة للإرهاصات التاريخية والأفكار العلمية التى مثلت الجذور التاريخية الأبرز لعلم النفس الإيجابى كما طرحه سليجمان وسكيزينتيمهالى عام ١٩٩٨ وحتى اليوم. والمرجو ألا يتصور القارىء الكريم أن هذه هى كل الجـذور التـاريخـيـة لهـذا العلم لأن هناك إسـهـامـات أخـرى تحـتـاج إلى بحث مـوسع تكون مـهـمـتـه التـحـديد التـفـصـيلى لتـاريخ علم النفس الإيجابى، ولكننا أخذنا من تاريخه فـقط الأفكار التى تسـاعـدنا على بلورة الافـتـراضـات العلمـيـة النظرية لعلم النفس الإيجابى فى علاقتها بالعمل العيادى والممارسة الإكلينيكية بكافة أشكالها، وهذا هو موضوع الفقرة التالية.

أسس علم النفس الإيجابى وافتراضاته النظرية:

إن البـاحـثـين المتـخـصـصـين فى علم النفس الإيجابى لم يخترعوا مفاهيم من قبيل العاطفة أو الوجـدان أو الانفـعـال الإيجـابى أو التنعم وراحـة البـال Well - being أو الشـخـصية والخلق الرفيع Good character، كـمـا إنهم لم يكونوا أول من تناول هذه المفـاهيم العلمـيـة بالبـحث والدراسـة والتمحيص، ويشـهد على ذلك الفـقـرة التـاريخـيـة السـابقـة، ولكنهم بلا شك أول من طوعـوها للاسـتـفـادة منهـا فى بناء الشـخـصـيـة الإيجـابيـة الفعالة وفى الوقاية والعلاج النفسى.

ويتـجـسـد الإسـهـام الحـقـيـقى لعلم النفس الإيجـابى فى دعـوة البـاحـثـين لمنـاصـرة هذه الموضوعات النفسية الإيجابية بحيث تصبح الاتجاه العلمى الذى يجب أن يسـود فى علم النفس كله طوال القرن الحادى والعشرين، وفى وضع كثير من التصـورات والنمـاذج النظرية التى ترشـد البـحث العلمى العـيـادى والوقـاية والعـلاج النفـسى عند التطبيق.

الأساس الأول:

إن وجود ما هو إيجابى فى الحياة عمومًا أو فى أية مؤسسة من المؤسسات لا يعنى بالضرورة غياب مـا هو سلبى. ومن ثم لن نكون بحـاجـة لوجـود علم النفس الإيجـابى لأنه لـن يضـيف جـديدًا، كـمـا أن علم النفس بمختلف فروعه قبل ظهور علم النفس الإيجـابى كـان ولايـزال يعـمل على تخليص الأفـراد من كل مـا هـو سلبى ولايزال يقوم بهذه المهمة حتى اليـوم، وأبرز الفـروع التطبـيـقـيـة التى لازالت تقـوم بهذه المهـمة حتى اليوم هى علم النفس الإكلينيكى وعلم النفس الإرشـادى، والعـلاج النفـسى، أو كل نشـاط يقـوم على أسـاس التـدخل العلمى ويسـمى بالممارسـة الإكلينيكية. لكن الجديد أن علم النفس الإيجابى يبـحث فيما هو كائن الآن ليصل بالفـرد إلى مـا ينبغى أن يكون عليه من كفـاءة وفعـاليـة وتأثـير لمصلحـتـه ومصلحـة الآخـرين (Lopez & Snyder, 2004, p. ii).

الأساس الثانى:

ليس المعنى الإيجابى أو الصفة الإيجابية فى الإنسان هى المقابل المضاد للمعنى السلبى أو الصفة السلبية فيه.

لو كان هذا الافتراض صحيحًا ما كنا بحاجة للبحث العلمى للقضاء على ما هو سلبى أو حتى مجرد التعرف إليه، لأننا سنستطيع استنباط الإيجابى لمجرد إنكارنا ورفضنا لما هو سلبى. بمعنى آخر، إن الافتراض الثانى لعلم النفس الإيجابى، يتمثل فى أن الخبرات الإيجابية وكذلك السمات الإيجابية، ليست مجرد عمليات عبودية Slave Processes تسخر بالضرورة من أجل التخلص من السمات والخبرات السلبية، ولكنها يجب أن تُعلّم وتُكتسب وتُمارس حتى لا تنشأ مثل هذه السمات والخبرات السلبية. إننا قد نجد فى بعض الأحيان أن بعض العواطف أو الانفعالات الإيجابية تمثل الطرف الآخر للأبعاد ثنائية الأقطاب، (مثلاً، كالألم فى مقابل الارتياح أو الراحة agony # relied)، ولكننا نجد كذلك وفى كثير من الأحيان أن كثيرًا من الخصال الإيجابية ليست مربوطة بالخصال السلبية ولا تسير فى فلكها، كالقدرات والمهارات والاستعدادات والأخلاق الحميدة والرحمة والعدل والصدق والأمانة والسعادة (Change et. al., 1994, Watson et al., 1988) ففى بدايات النصف الثانى من القرن العشرين (١٩٥٩)، أظهر هيرزبيرج Herzberg وزملاؤه أنه على الرغم من انخفاض رواتب الموظفين والعمال وظروف العمل السيئة الأمر الذى يؤدى إلى إنخفاض الرضا الوظيفى كعملية نفسية، فإن غياب هذه العوامل لن يؤدى بل ولم يؤد إلى الرضا الوظيفى. وكثرة المال لم تؤد إلى حدوث السعادة، ولم تختف السعادة فى وجود الفقر والبطالة إذا وجد الوازع الدينى والأخلاقى (Lyubomirsky, 2001; Resnick, 2001). وبالطريقة نفسها كشف برادبورن Bradburn (١٩٦٩) فى سلسلة من الدراسات الطولية باستخدام تحليل الزملات Cluster analysis أن الوجدان الإيجابى مستقل تمامًا عن الوجدان السلبى حيث أن عواملهما كانت مستقلة ومستقرة وليس بينها تداخل من أى مستوى. وفى مراجعات علمية معاصرة (Fredrickson, 1998, 2001, 2003; Davidson et al., 2000) وجدت أدلة علمية قوية تشير إلى أن الانفعال الإيجابى يمثل عملية نفسية منفصلة تمامًا عن الانفعال السلبى، وله أساس تشريحى عصبى وفسيولوجى منفصل تمامًا عن الأساس العصبى للانفعال السلبى (Duckworth, Steen, and Seligman, 2005, p. 634).

ومن الأمثلة التى تساعدنا على فهم الافتراض الأخير، أن الفظاظة والخشونة فى التعامل Incivility قد تؤدى إلى الغضب وربما الانتقام، وعكس الفظاظة الكياسة واللطف Civility، التى قد ينتج عنها الراحة النفسية وقبول الآخر. ولكن بالإضافة إلى أن اللطف سيؤدى إلى نتيجة إيجابية، فقد يترتب عليه أمور أخرى لا علاقة لها

لا بالفظاظة ولا بالكياسة كالتعاون، والمودة والرحمة، ونشأة صداقات جديدة ومشاريع جديدة ونوع من المصاهرة والولاء والإخلاص. مما سبق، نرى أن كثيرًا من الخصال الشخصية والانفعالات الإيجابية تضيف عوامل إيجابية وتخلق مناخًا نفسيًا وإجتماعيًا وأخلاقيًا لا يمكن التوصل إليه من مجرد غياب السمات والخصال والمعانى والانفعالات السلبية. وليس معنى السعادة ولا الحياة السعيدة أن آلامنا قد خفت، لأن انتهاء الآلام النفسية يُعد أحد الظروف التى قد توفر السعادة وحسن الحال ولكنها ليست هى كل الظروف. إن التنعم والسعادة عملية نفسية تعلو وتسمو فوق كل المادة، وهى لا تعنى أبدًا مجرد غياب الاكتئاب والقلق والغضب، بل إنها تعنى الحياة السعيدة النشطة المؤثرة الدءوبة ذات المعنى التى تحقق أهدافًا راقية لنا وللآخرين ويحيطها سياج أخلاقى متين، على الرغم من وجود الاكتئاب والقلق والغضب (Heisel & Flett, 2004).

أما الأساس الثالث:

فيتمثل فى الموضوعات العلمية الجديدة التى دعت إليها الأديان وعلوم الأخلاق وعلم النفس الإنسانى، والتى بلورها علماء علم النفس الإيجابى ويرون ضرورة التركيز عليها ودراستها علميًا وبمناهج بحث متقدمة، وضرورة تطبيق نتائجها فى مجال الوقاية والعلاج النفسى أو كل ما يمت للممارسة الإكلينيكية بصلة. وهذه الموضوعات هى:

(أ) **الحكمة والمعرفة** Wisdom and Knowledge.

(ب) والشجاعة Courage.

(جـ) والحب والإنسانية Love and humanity.

(د) والعدالة Justice.

(هـ) والسيطرة على النفس Temperance.

(و) والروحانية والسمو Spirituality and transcendence.

ويمكن أن تظهر كل فضيلة أو خصلة من الخصال الست السابقة ويتم التعبير عنها عبر عشرات السمات والعادات والأفعال والتصرفات. ولذا فإن مارتن سليجمان، مؤسس هذا العلم عام ١٩٩٨، قد رأى أن كل خصلة من الخصال الشخصية الأخلاقية السابقة، يمكن التعبير عنها عبر عدد من الفضائل أو السمات الشخصية الفرعية التى يمكننا أن نعرض لها على النحو التالى:

(أ) **الحكمة والمعرفة**: ويتم التعبير عنها عبر السمات الآتية:

١ - حب الاستطلاع والقراءة فى الكون المفتوح (كتاب الفطرة) والاهتمام بالعلم وأهله.

٢ - وحب التعلم وطلب العلم.

٣ - والحكم والتفكير الناقد والانفتاح العقلى لا الانغلاق.

٤ - والأصالة والذكاء العلمى والبراعة والتفوق.

٥ - والذكاء الاجتماعى والشخصى والوجدانى.

٦ ـ والقدرة على رؤية الأمور والقضايا فى سياقها الصحيح وفقًا لعلاقاتها الصحيحة (حسين، ٢٠٠٦، ص ص ٤٢ – ٤٥؛ Seligman, 2002, 81 - 86 pp).

(ب) **الشجاعة:** ويتم التعبير عنها عبر السمات الآتية:

٧ ـ البسالة والشجاعة والإقدام.

٨ ـ والمواظبة والكفاح والاجتهاد أو بذل الجهد.

٩ ـ والاتجاه نحو الإتقان والكمال والأصالة والأمانة.

(ج) **الحب والإنسانية:** ويتم التعبير عنها عبر السمات الآتية:

١٠ ـ التسامح والعطف والتعاطف.

١١ ـ وأن تحب وتحب من قبل الآخرين.

(د) **العدالة:** ويتم التعبير عنها عبر السمات الآتية:

١٢ ـ الديمومة على العمل والواجب والعمل الجماعى والولاء والانتماء.

١٣ ـ والمساواة والوسطية والاعتدال فى الأقوال والأفعال.

١٤ ـ والقيادة.

(هـ) **السيطرة على النفس:** ويتم التعبير عنها بالسمات الآتية:

١٥ ـ السيطرة على الذات أو الضبط الذاتى.

١٦ ـ والحذر والتعقل والحصافة.

١٧ ـ والتواضع والإنسانية فى التعامل.

(و) **الروحانية والسمو الأخلاقى:** ويتم التعبير عنها بالسمات الآتية:

١٨ ـ تقدير التميز والتفوق العقلى والأخلاقى والجمالى.

١٩ ـ والامتنان وشكر الآخرين.

٢٠ ـ والأمل والتفاؤل والتفكير فى المستقبل إيجابيًا.

٢١ ـ والروحانية والتيقن والتدين والوعى بالهدف.

٢٢ ـ والقدرة على التسامح والعفو والشفقة.

٢٣ ـ والقدرة على الحس الفكاهى واللعب المقصود.

٢٤ ـ والحماسة والحيوية والعاطفة.

ويتمثل الأساس الرابع لعلم النفس الإيجابى فى مناهج البحث والموضوعات التى ينشغل بدراستها الباحثون فيه.

أما مناهج البحث فلا تخرج عن مناهج البحث غير التجريبية، كالبحوث الانتشارية ودراسة الحالة، والدراسات الارتباطية، ودراسة الفروق بين المجموعات، ومناهج البحث التجريبية، وخاصة فى تصميمات الحالة الفردية التجريبية، ومناهج البحث شبه التجريبية. ومن حسن حظ هذا العلم أنه يشهد كل ألوان التقدم المنهجى التى حدثت فى علم النفس بصفة عامة وعلم النفس العيادى والإرشادى بصفة خاصة. وهو يحاول بهذه المناهج دراسة جميع جوانب السلوك الإنسانى الإيجابى فى السياقين السوى والمرضى، وهى:

(أ) الجوانب المعرفية للسلوك الإيجابى:

ومن أمثلتها، تنمية الأمل والسعادة فى الحياة اليومية ولدى المرضى النفسيين، وفى سياق العمل، وعند الممارسة بشكل عام وتقييم الكفاءة المعرفية فى حل المشكلات فى الحياة اليومية، وعند دراسة الإبداع الحقيقى - وليس الإبداع الكامن - سواء فى البحث العلمى أو فى الآداب أو فى الفنون، وتعلم التفاؤل والحكمة، والمحاجة، والفعالية الذاتية المهنية.

(ب) الجوانب المزاجية للسلوك الإيجابى:

ومن أمثلة موضوعاتها الذكاء الشخصى والاجتماعى والوجدانى لدى المرضى والأسوياء، ودراسة دور الانفعالات الإيجابية، والحكمة والأمل فى الوقاية من الإصابة بالمرض النفسى. وكذلك فحص أدوار تقدير الذات وفعالية الذات والسلوك الصحى، والثقة بالنفس وتوكيد الذات، والصلابة النفسية فى نمو الخصال الشخصية الإيجابية، ودورها فى تفعيل نتائج العلاج المعرفى - السلوكى فى علاج الاضطرابات المزاجية.

(جـ) العلاقات بين الشخصية:

الكشف عن مكونات المفاهيم التى تجسد العلاقات الاجتماعية وبين الشخصية الحميمة ودورها فى نمو الذات والصحة العامة، كالتفهم والمودة والرحمة والتسامح والتعاطف، وحفظ الأسرار، والعلاقات الاجتماعية والشخصية المأمونة، والأمن بين - الشخصى، والحب الخالى من الزيف، والصدق، والحميمية دون التملك والاستحواذ، وإشاعة مناخ الدعابة والفكاهة والحس الفكاهى بيننا، والاعتراف بالفضل، ورفض التنكيل بالآخرين، واحترام القيم والفروق العمرية والريادية.

(د) التدين والتفلسف التأملى:

فحص دور القيم الدينية والأخلاقية فى الحفاظ على الذات وتطورها وفعاليتها، والتخلص من الاضطرابات النفسية، ودورها فى وقاية جهاز المناعة وتقويته، ودراسة منظومة العلاقات بين التدين وكيف الحياة وشكر النعمة والرضا والتنعم على بصيرة لدى كل فئات المرض النفسى. والبحث فى أدلة نضج الأحكام الأخلاقية وما يترتب عليها من نتائج، والتدين والكفاءة الاجتماعية، والتدين والسلوك الصحى، والتدين وفعالية الذات فى التخفيف من معاناة المرض النفسى، والتدين والعلاقات الاجتماعية الحميمة وغير الحميمة كالزمالة وحسن الجوار وحسن العشرة فى الطريق، والتدين وإتقان العمل فى أى سياق.

هذه بصفة عامة هى معظم جوانب الشخصية الإنسانية الإيجابية التى يجب دراستها بين علم النفس الإيجابى والممارسة الإكلينيكية. وقد عقدت مجموعة من المؤتمرات السنوية كان الهدف منها - كما ذكر سليجمان - أمرين: الأول يتمثل فى التسارع نحو التقدم بجدية فى دراسة هذا العلم وهذه الموضوعات. ويتمثل الأمر الثانى فى تطوير أفكاره وإنضاجها وتطويعها للتناول العلمى، وسينعقد هذا العام (٢٠٠٦) المؤتمر السادس لعلم النفس الإيجابى، وقد أنشئ معهد الدراسات

الصيفية لعلم النفس الإيجابى ووصل بعض العاملين فيه إلى درجة الأستاذ المساعد فى هذا التخصص، كما إنه يمنح درجة الدكتوراه فى علم النفس الإيجابى، ويستقبل الباحثين الذين يحصلون على إجازات التفرغ العلمى بعد الدكتوراه لإجراء بحوث فى علم النفس الإيجابى، وذلك كله منذ خمس سنوات فقط، وأسست جماعة علم النفس الإيجابى الأوروبية ومن أمثلتها، the European Positive Psychology summit، وهى قد عقدت لقاءها العلمى الثالث فى البرتغال (Duckworth, Steen and Seligman,. 2005, p. 635) وتكونت الجماعة الالكترونية لأصدقاء علم النفس الإيجابى وعنوانها على شبكة المعلومات هو (Friend - of - app @ lists. apa. org)، ولها موقعين شهيرين هما WWW. Positive. psycholog; WWW. authentichappiness. org) كما صدرت طبعات متخصصة من أعداد دوريات عالم النفس الأمريكى American psychologist والتساؤل النفسى Psychological inquiry، ومجموعة من المراجع والمصنفات أهمها المصنف فى علم النفس الإيجابى، ومرجع الازدهار فى علم النفس الإيجابى والعيش حياة سعيدة، وعلم نفس القوى النفسية. وأنشئت جوائز ومنح بحوث للباحثين الذين يجرون أفضل الدراسات فى علم النفس الإيجابى، أشهرها جائزة تمبلتون Templeton فى علم النفس الإيجابى، وأنشئت شهادات الزمالة فى علم النفس الإيجابى للمبتدئين من الباحثين، والمتقدمين، والخبراء الكبار.

حرصت على سرد كل شاردة وواردة حدثت فى العمر القصير جدًا لهذا العلم الناشئ حتى نبث روح الحماسة والهمة والنشاط لدى الباحثين ليجروا البحوث فيه، ويضعوا المؤلفات والمصنفات، وينشئوا الجمعيات العلمية، وروابط الصداقة له، ويحفزهم الكبار من الرواد فى إنشاء جوائز لأحسن بحث قدمه باحث من الشباب فى علم النفس الإيجابى، ولأحسن بحث لدى الباحثين الخبراء، ولأحسن رسالة ماجستير فى الممارسة الإكلينيكية الإيجابية، ولأحسن رسالة دكتوراه.

أركان التصور او النموذج النظرى لعلم النفس الإيجابى:

Conceptual Model of Positive Psychology.

إن الأركان التى أمكن بلورتها وإخضاعها بكل مكوناتها للدراسة العلمية فى علم النفس الإيجابى، هى:

١ - الحياة السعيدة السارة The Pleasant life.

٢ - والحياة النشطة المثمرة الفعالة الدءوبة (الانشغال أو الذوبان الإيجابى) The engaged life.

٣ - والحياة الإيجابية ذات المعنى The meaningful life.

وفيما يلى عرض مختصر ومبسط لكل ركن أو مجال من مجالات هذا التصور.

نحن نعتقد أن كلمة أو مفهوم «سعيد happy» لا يمكن السيطرة عليه أو تناوله علميًا لأنه مفهوم

مراوغ، ومن ثم فنحن سنخضعها للتناول العلمى فى السياقين السوى والمرضى عبر مظاهرها التى تشيع فى ثلاثة مجالات حياتية، أو تشيع فى ثلاثة أنواع من الحياة يمثل كل نوع منها مجالاً من مجالات علم النفس الإيجابى أو مظهرًا من مظاهر الحياة السعيدة (Seligman, 2002) ونحن لا نعتقد أن هذه الأنواع الثلاثة من السعادة happiness أو من الحياة السعيدة تقتصر دراستها على علم النفس الإيجابى، ولكن يمكن تناولها فى فروع علم النفس الأخرى، ولكننا نعتقد أنها تمثل بداية حقيقية للتحقق من هذا النموذج النظرى وتحقق ألوانًا من الفائدة فى مجال الوقاية والعلاج النفسى للاضطرابات النفسية.

يهتم **المجال الأول** أو المكون الأول فى الحياة السعيدة بالوجدان أو الانفعالات الإيجابية Pos-itive emotions، كالحب والعطف والمودة والرحمة فى الماضى والحاضر والمستقبل. ويدور الانفعال الإيجابى لأحداث حياتنا الماضية حول القناعة Contentment، والإخلاص الدينى والرضا Satis-faction، والصفاء النفسى Psychological seren-ity. أما الانفعال الإيجابى فى الحاضر فيدور حول الإنجاز المثمر، واحترام القيم الأخلاقية واللذة والمتع الجسمية Somatic Pleasures (من قبيل اللذة والمتعة المباشرة، وألوان البهجة الراهنة اللحظية)، وكذلك المتع وألوان البهجة المركبة أو السرور المركب Complex pleasures (مثل ألوان السرور التى تحتاج التعلم والتربية). ويتضمن الانفعال الإيجابى حول المستقبل التفاؤل Optimism، والأمل hope، والإخلاص الدينى religion faith. إن الحياة السعيدة (الممتعة) هى الحياة التى تعظم شأن الانفعالات الإيجابية، وتقلل من شأن الألم والانفعالات السلبية كالكآبة والحزن والتشاؤم والخَوَرْ والانهزام النفسى. وتوجه البحوث فى هذا المجال، نظريات المتعة الأخلاقية والحسية (التى ترى أن السلوك الدينى واللذة الحسية والمزاجية والجسمية هى الخير الأوحد والرئيسى فى الحياة) التى تتصل بتحقيق السعادة وتفسيرها hedonic theories of happiness. وهذا ما أشارت إليه الكتابات الفلسفية الحسية (الترابطية).

أما **المجال الثانى** من هذا التصور فيتمثل فى الذوبان فى حياة نشطة إيجابية دءوبة ذات هدف واقعى، ويتضمن القوى النفسية Psychological strengths أو خصال الشخصية الخلوقة وفضائلها والسمات الشخصية الإيجابية والعبقرية والموهبة والقدرات المعرفية. (ومن أمثلتها الشجاعة Valor والاستبسال، والقيادة، والمنة والمعروف والكرم ci-Kindness، والتكامل، والأصالة، والحكمة، والقدرة على أن تحب وتحب). ومن أهم الفروق بين الخصال الشخصية الإيجابية Strengths of char-acter والمواهب talents. كما أشار إلى ذلك سليجمان وسكيزينتيمهالى - أنها أكثر قابلية للتغيير والمرونة وتوجهها عمليات الإرادة Volition والنزوع بالمقارنة بالمواهب والقدرات العقلية. إن توظيف الإنسان لهذه الخصال والمواهب والقدرات يجعله يحقق «حياة أبدية السعادة eudaimonic» أو ما

يُعرف بالحياة الكريمة goodlife، كما سماها بذلك أرسطو Aristotle، ولكن «بسبب غموض هذا الجانب أو هذا المفهوم، ولأن هذه المواهب والخصال الشخصية لها استخدام واسع، ويوظفها الفرد فى تحقيق أهدافه، ومن ثم تجعله أشد انغماسًا فى الحياة، وأكثر انشغالاً بتحقيق أهدافه، وأكثر حيوية ونشاطًا ودأبًا، أطلقنا على هذا المكون مفهوم «الحياة النشطة الدءوبة». (Duckworth, Steen, and Seligman, 2005, p. 635).

أما **الجانب أو المجال الثالث** فى علم النفس الإيجابى، فهو الحياة ذات المعنى التى تحققها لك مؤسسات التطبيع الاجتماعى الإيجابية Positive institutions. درس أدوار هذه المؤسسات تاريخيًا، علماء الاجتماع والانثروبولوجيا، وعلماء السياسة، وكالعادة انصب اهتمامهم الأشد على جوانب العجز والضعف فيها. ونقصد بهذه المؤسسات الأسرة، والجيران، والمدرسة، والجامعة، والنادى، والمسجد والكنيسة، وجماعة الأقران والزملاء والأصدقاء، والحى، والمجتمع بأسره وما يشيع فيه من ثقافات محددة. ولذلك ركز هؤلاء الباحثون على دراسة العنصرية والسلالة Racism، والجنس، والجنسية، والجيل.

أما علماء علم النفس الإيجابى فيسألون عن ماهية دور المؤسسات التى تربى فى الإنسان الخلق والفضيلة والطبيعة الإنسانية السامية؟ وتتمثل إجابتهم فى الرقابة الداخلية من الضمير، والرقابة الخارجية من مؤسسات التطبيع الاجتماعى التى تمثلها الأسر المتماسكة القوية وسلطة القانون وقواعد الدين والتحريم الاجتماعى، وجماعات الشورى والمجتمعات المدنية الديموقراطية التى تحقق العدالة والمساواة والدفاع عن الحرية وحقوق الإنسان. ويرى علماء علم النفس الإيجابى أن الخصال الشخصية الإيجابية والمواهب والعبقرية والانفعالية الإيجابية يتسارع نموها وتطورها، ومن ثم تزداد الإنتاجية والإبداع والابتكار والاختراع إذا ما نشأ الإنسان فى ظل هذه المؤسسات الاجتماعية والثقافية. خلاصة القول إن هذه المؤسسات الإيجابية هى ميسرات الحياة السعيدة، وهى التى تجعل الحياة بكل أنواعها، فى الماضى والحاضر والمستقبل ذات معنى، وتجعلك أشد حبًا وولاء وإخلاصًا لهذه المؤسسات والمجتمعات الإيجابية.

على أية حال، نحن نرى أن كل نوع من هذه الأنواع الثلاثة للحياة - الحياة الكريمة السعيدة، والحياة المنتجة النشطة، والحياة ذات المعنى - عبارة عن سبل ثلاثة متباينة يمكن أن يسلكها الفرد وصولاً إلى السعادة، وكل منها له أصوله ومصادره الفريدة. وإذا كان هذا هو النموذج النظرى الذى يجسد مجالات البحث، ولو إلى حين، فى علم النفس الإيجابى، فكيف يمكن فحصها وقياسها إجرائيًا بحيث يمكن توظيف مفهوم المتعة أو السرور أو السعادة، والانشغال والذوبان engagement فى الحياة المنتجة المثمرة، والحياة ذات المعنى فى مواقف الممارسة العيادية، والوقاية، وكل أنواع التدخلات العلاجية التى تتصل بها؟

سنجيب عن هذا السؤال فى الفقرات التالية.

الفحوص والقياس والتقدير النفسى

Investigations, Measurement and Psychological Assessment

منذ أن ظهـر علم النفس الإيجابى فى عام ١٩٩٨، ويكرس كثير من الباحثين فيه جهودهم لإنتاج اختبارات نفسية وأدوات قياس وتقدير نفسى تتسم بالثبات والاستقرار والصدق. ولا يمكن الادعاء بأن هذه الاختبارات النفسية ووسائل القياس الأخرى وأساليب جمع البيانات هى من اختراع علماء علم النفس الإيجابى فقط، أو أنها لم يكن لها وجود مسبقًا، وإنما هم استطاعوا تكريس الجهود لتطويع هذه الأدوات والاختبارات النفسية ووسائل القياس وجمع البيانات الأخرى، لتتسق ومجالات الاهتمام لديهم، وهى المجالات التى أشرنا إليها مسبقًا عند عرض تاريخ علم النفس الإيجابى ومجالات الاهتمام فيه. ومن ثم فإننا قد راجعنا أساليب الفحص والقياس والتقدير النفسى التى تشيع فى علم النفس الإيجابى، خاصة ما كان متصلاً منها بعلم النفس الإكلينيكى التشخيصى والعلاجى والممارسة الإكلينيكية بصفة أساسية. (ولمزيد من المعلومات عن هذا الموضوع يمكن للقارىء الكريم مراجعة هذا المقال القيم Lopez & Snyder, 2004). وفيما يلى عرض للمفاهيم النفسية التى وردت فى النموذج النظرى لعلم النفس الإيجابى السابق عرضه فى الفقرة السابقة وأدوات قياسها:

قياس الشعور بالتنعم الذاتى

Subjective Well - being

يقصد بالشعور بالتنعم الذاتى، تقييمات evaluatons الفرد المعرفية والوجدانية لحياته التى يحياها ذاتيًا، وما إذا كانت حياة كريمة أم كئيبة مكدرة. (Diener et, al., 2002, p. 63)ومن ثم فإن القياس يحدد نوعية حياة الفرد وما إذا كانت طبيعية أم مضطربة ومشوشة.

ونود الإشارة منذ البداية إلى أن الباحث الذى ينوى تصميم اختبار أو أية أداة لفحص مفهوم الشعور بالتنعم الذاتى، يجب أن يضع أداة نفسية تراعى جميع مكونات هذا المفهوم، لأن كثيرًا من الاختبارات النفسية، وقوائم المراجعة، واستخبارات التقدير والتقرير الذاتى التى راجعناها لا تتضمن هذه المكونات، وهى: وجود الوجدان أو الانفعال الإيجابى، وغياب الانفعال السلبى والحكم المعرفى بالرضا عن الحياة والإنجاز والقناعة بها. وليس كاتب هذه السطور هو الذى توصل إلى هذه النتيجة فقط، ولكن باحثين آخرين قد توصلوا إليها، فقد لاحظ «لوبين Lubin وفان وايتلوك (2004, p. 12) Van Whitlock - مثلاً - أن المقاييس القصيرة المختصرة للرضا عن الحياة life satisfaction والتى يتم توظيفها فى الممارسة الإكلينيكية لا تغطى كل مكونات مفهوم الشعور بالتنعم الذاتى، على الرغم من أنها من أكثر المقاييس شيوعًا، ومن ثم فإن أحكامها التشخيصية قد تكون أضعف صدقًا وثباتًا واستقرارًا. وأردفا يقولان أن مرضيهما بعدما

يجيبون مثلاً عن مقاييس الرضا عن الحياة أو بعض قوائم المراجعة Check lists الخاصة بالرضا عن الحياة كمؤشر يعكس الشعور بالسعادة أو بالتنعم الذاتى، يقولون أنهم لم يجيبوا عن بعض البنود أو أجابوا عنها إجابات غير مقنعة لهم، لأنها تذكرهم بكثير من مواقف التنغيص، أو أنهم يريدون العيش حياة سعيدة لكنهم يفتقدونها وليس فى مقدورهم العثور عليها لأنها بسبب ظروفهم الشخصية وما يعانونه من ضغوط بعيدة المنال، كما إنهم أقروا أن المقاييس وقوائم المراجعة لا تتضمن كثيرًا من الأحكام والمشاعر والانفعالات السلبية التى تجتاح نفوسنا. كما أن الدرجات المرتفعة على هذه المقاييس قد تعكس إمكانات واستعدادات لدى المرضى النفسيين يكونون غير ملتفتين إليها ولا يعرفون كيف يوظفونها إذا ما اكتشفوا وجودها لديهم، ومن هنا تأتى أهمية الوقوف على جوانب القوة الإيجابية وجوانب الضعف السلبية عند الفحص فى المواقف الإكلينيكية بهذه الأدوات، وحتى يمكن استثمار جوانب القوة للقضاء على جوانب الضعف باستخدام التدريب والتدخلات العلاجية النفسية.

على أية حال، إن أحد أهم الدوافع لتكوين مقاييس للشعور بالتنعم الذاتى واستخدامها فى الممارسة الإكلينيكية. على الرغم من أوجه القصور والضعف فيها. أنها تكشف لنا عن جوانب القوة وخصال الشخصية الإيجابية وجوانب الضعف التى يمكن تنميتها بالعلاج النفسى مما يخفف معاناة المرضى النفسيين ويمنع انتكاسهم، وينمى فيهم كثيرًا من الخصال الشخصية الإيجابية التى تقيهم من الإصابة بالاضطرابات النفسية.

ويعد مقياس دينر وزملائه ذى البنود الخمسة للرضا عن الحياة Satisfaction With Life Scale من أشهر مقاييس الشعور بالتنعم الذاتى (Diener et al., 1985). وكذلك مقياس السعادة Happiness ذى الأربعة بنود (Lyubomirsky & Lepper, 199). وترتبط هذه المقاييس ذات التقرير الذاتى ارتباطًا مرتفعًا فيما بينها (متوسط معامل الارتباط فيما بينها وبين بعضها بعضا ٠,٨)، كما يرتبط كل منها ارتباطًا مرتفعًا مع كل من تقديرات خبراء السعادة، ومقاييس معاينة الخبرات experience sampling measures، وتذكر أحداث الحياة السلبية فى مقابل الإيجابية، وتقارير أفراد العائلة والأصدقاء السعداء، وكم الضحك (عدد مرات الضحك) (Sandvik et al., 1993). ولأن الاكتئاب والشعور بالتنعم الذاتى يرتبطان ارتباطًا عكسيًا جزئيًا (وليس عكسيًا تمامًا)، فإننا نوصى. من وجهة النظر المنهجية. بضرورة استخدام مقياسين قصيرين وسريعين كمقياس مركز الدراسات الانتشارية للاكتئاب (Radloff, 1977)، ومقياس الرضا عن الحياة السابق ذكره، لفحص المريض النفسى فى معظم جلساته العلاجية النفسية حتى نعرف هل حالته المزاجية أقرب للاكتئاب منها إلى الشعور بحسن الحال أو بالتنعم، خاصة وأن هذين المقياسين يمكن لأى باحث استخدامهما فى أى مكان على وجه المعمورة من دون أخذ تصريح من مؤلفيهما.

ولقد أشارت معظم البحوث العلاجية إلى أن مقاييس التقرير الذاتى السابق ذكرها ملائمة تمامًا لتحديد درجة سعادة الفرد فى الحياة أو الشعور الذاتى بحسن الحال أو تحديد خبراته الشعورية بالتنعم، ولكنها أشارت كذلك إلى إمكانية تزييف الاستجابة، وتزييف الذاكرة، وحدوث بعض الأحكام المزيفة، ومن ثم فإننا نوصى بضرورة استخدام طرق عديدة للفحص ولجمع البيانات، بالإضافة إلى مقاييس التقدير الذاتى، كالمقابلة، والمشاهدة، ومراجعة تاريخ الحالة. ولذا فإن الباحثين فى علم النفس الإكلينيكى يستخدمون مقاييس التقدير الذاتى، والمقابلة للحالة وللآخرين من أفراد عائلته وأصدقائه، والسجلات اليومية للمشاهدة العيادية، والمقابلات المقننة، وربما تاريخ الحالة السعيد أو البائس، كأساليب مكملة، على أساس أن هذه الوسائل إذا اتفقت فى تقديم حكم محدد بالسعادة أو بالشقاء فيمكن أن تبنى عليها خطط التدخل والعكس صحيح.

وعلى الرغم من أن التقارير الاسترجاعية الذاتية للشعور بالتنعم تكشف - بشكل عام - عن الطريقة التى يقيم بها الفرد حياته، فإنها لا تكشف عن العمليات التى يعتمد عليها فى تحديد هذه الأحكام العامة بالسعادة أم بالشقاء. وأظهرت بحوث عديدة أنه على الرغم من ثبات واستقرار الشعور الذاتى بالتنعم ثباتًا واستقرارًا معتدلاً عبر الزمن، فإنها تتأثر عند إصدارها بالحالة المزاجية، وبتكافؤ المعلومات المضمرة Valence of alient in-formation، واعتقادات الفرد حول السعادة، وكلها متغيرات محددة ثقافيًا (Schwarz & Strack, 1999; Diener & Oishi, 2005, Thomas & Diener, 1990, and Magnus, et al., 1993).

قياس القوى النفسية أو الخصال والسمات الشخصية Strengths of Character:

إن المكون الثانى لنموذج الحياة السعيدة، يكمن فى الحياة النشطة الدءوبة المثمرة المنتجة، ويتكون من القوى النفسية أو الخصال الشخصية والمواهب، والقدرات والاهتمامات التى يستخدمها الفرد ليتدفق نشاطًا وحيوية وإنجازًا، ومن ثم فنحن بحاجة لقياس الخصال والسمات الإيجابية، والمواهب Talents، والقوى النفسية Psycho-logical strengths. إن مناقشة قياس القدرات والمواهب والاهتمامات قد وردت فى موضع آخر (الصبوة، ٢٠٠٥). أما الآن سنركز على قياس القوى النفسية (الخصال الشخصية) والفضائل الأخلاقية moral. Virtues.

فى عام ٢٠٠٤ نشر تصنيف القوى النفسية على يد بيترسون وسليجمان (Peterson & Selig-man, 2004) وكانت هذه هى المحاولة الأولى من جانب علماء علم النفس الإيجابى لوضع تصنيف نفسى بحت، يكون مكملاً أو متممًا للدليل التشخيصى والإحصائى الرابع The Diagnostic ans statical Manual (DSM - IV) الصادر عن جمعية الطب النفسى الأمريكية عام ١٩٩٤.

إنه يتبع طريقة التصنيف الواردة فى الدليل الأمريكى التشخيصى والإحصائى الرابع ولكنه حاول تصحيح أوجه الضعف التى وردت فيه (من

قبيل تصنيف الاضطرابات والأمراض النفسية فى شكل هويات أو فئات تشخيصية مستقلة ومنفصلة ومتباينة، وفى شكل فئات أكثر منها أبعادًا أو متصلات Categories not Continua، ومن ثم فإن هذا التصنيف لا يلتفت إلى دور الثقافة والمتغيرات الموقفية فى تشكيل الاضطرابات النفسية ولا فى تشكيل القوى النفسية أو الخصال الشخصية. ومن أهم أوجه الضعف فى هذا التصنيف ضعف صدق التشخيصات الفرعية النوعية أو العامة).

قام بترسون وسليجمان بوضع تصنيف للقوى والفضائل الأخلاقية والخصال الشخصية، أوردناه فى مواضع مسبقة من هذا الفصل (راجع الفقرة التاريخية وموضوعات علم النفس الإيجابى وفقًا لهذا التصنيف)، يحكمه عشرة معايير 10 criteria نتج عنها فى المستوى الأول من التصنيف ستة قوى نفسية كبرى، وينتج عنها فى المستوى الثانى أربع وعشرون قوة أو خصلة شخصية وأخلاقية، تم العثور عليها جميعًا من قراءة كل الإرهاصات والإسهامات العلمية التاريخية سواء جاءت من الأديان أو من الفلسفة أو من علم النفس بصفة عامة وعلم النفس الوجودى بصفة خاصة. ومن ثم فإن سليجمان يرى أن هذه المحكات العشرة التى حكمت هذا التصنيف ليست ضرورية لوضعه فحسب، ولكنها ضرورية كذلك لبيان دور الثقافة والسياق الاجتماعى بالإضافة إلى دور الوراثة فى تشكيل ملايين الخصال الشخصية التى ينظر إليها على أنها أبعاد أو متصلات ذات طرف واحد أو ذات طرفين متضادين وليست فئات منفصلة.

وعند القياس نبدأ دائمًا من الجانب الإيجابى للفضيلة أو للخصلة الشخصية الأخلاقية، ولا يعنى وجود الجانب الإيجابى لأية خصلة غياب الجانب السلبى، ولا يعنى وجوده وجود فوائده بالضرورة لتدخل عوامل موقفية أخرى، ووجود أية خصلة إيجابية لدى فرد ما لا يعنى غيابها لدى الأفراد الآخرين، وإنما هى توجد بجانبيها الإيجابى والسلبى بدرجات متفاوتة لدى الجميع (نظريات الأبعاد فى تصنيف الخصال الشخصية والاضطرابات النفسية). ما نعنيه أن كل خصلة لها جانب إيجابى وآخر سلبى، وأنها متضمنة داخل كل متكامل اسمه الشخصية الإنسانية، تتغير بتغير مواقفها، ويختلف أداؤها وما تتركه من آثار إيجابية أو سلبية باختلاف السياق والمواقف فى الحياة اليومية.

إن التصنيف السابق للقوى النفسية الست وهى الحكمة والمعرفة، والشجاعة، والحب، والعدالة، وضبط النفس أو السيطرة عليها، والسمو، وما انبثق عنها من فضائل وخصال شخصية إيجابية (وعددها كما سبق بيان ذلك أربع وعشرين خصلة)، يمكن تمييزه عن المحاولات السابقة لتصنيف الأخلاق الحميدة أو الشخصية الإيجابية باهتمامها المتآنى Simultataneous concern بالتقدير والقياس النفسى لها. على أية حال، تم وضع قائمتين من البنود وفقًا للتقرير الذاتى، وهما قيم القوى النفسية الراهنة: The Values in Action Inventory of Strengths وقائمة القيم الراهنة للشباب The Values in Action for

young people، وقد تم مراجعتهما وتقنينهما على عينات ضخمة من كل أنحاء العالم (٢٠٠,٠٠٠ فرد) ومن الناطقين فقط بالإنجليزية، أجابوا عن بنودها باستخدام شبكة المعلومات (WWW, authentic happiness. Org). وأسفرت النتائج عن معاملات ثبات معقولة لجميع المقاييس الفرعية لكل قائمة منها لا تقل عن ٠,٧ (بطريقة ألفا كرونباخ)، وكذلك باستخدام طريقة إعادة الاختبار، لم تقل معاملات الثبات عبر الزمن (أربعة شهور) عن ٠,٧ لأى مقياس من المقاييس الفرعية للقائمتين، ولمزيد من المعلومات عن الثبات والصدق لهاتين القائمتين، يمكن الرجوع لهذه المصادر (Duckworth, Steen and Seligman, 2005; Park & Peterson et al., 2005)، ولقد تم ترجمة القائمة الأولى وتعديلها بما يتفق وكل سياق ثقافى ترجمت إليه، فى كل من الصين واليابان، وألمانيا، والهند، والنرويج، وأسبانيا. كما حسبت لها معاملات ثبات جديدة، وحسبت معاملات الصدق بينها وبين مقابلات مقننة، واستخبارات تقيس هذه الخصال الشخصية الإيجابية (Duckworth, Steen, and Seligman, 2005, p. 638).

ويرى دوكوورث وستين وسليجمان (2005, p. 638) أنه على الرغم من أن هاتين القائمتين لم تستخدما بكثافة كأدوات تشخيصية لدى مختلف فئات المرضى النفسيين، فإنه من السهل استخدامها لتحقيق هذا الهدف، لتحقيق بعض أهداف الممارسة الإكلينيكية من منظور علم النفس الإيجابى. ويرى باحثون آخرون أن هاتين القائمتين يمكن أن تستخدما كأدوات تشخيصية مكملة لأدوات التشخيص ذات التقدير الذاتى التى تكشف عن بعض جوانب الضعف والانحراف (Peterson & Seligman, 2004)، ويكون الهدف من استخدامها الكشف عن القوى النفسية أو الخصال الشخصية الإيجابية لدى كل من المريض والمعالج النفسى، لأن هذه الخصال الإيجابية هى التى يمكن أن نضع على أساسها خطط العلاج النفسى وتطوير إمكانات المريض النفسى (Saleebey, 1992, 1992, Seligman & Peterson, 2003).

وقد افترض بترسون وسليجمان (٢٠٠٤) أن الأمراض النفسية «real psychopathologies» هى الأمراض التى يختفى لدى أصحابها أو المرضى بها كافة القوى النفسية أو الخصال الشخصية الإيجابية، وليس مجموعات الزملات المرضية من قبيل الاكتئاب وسوء تعاطى المخدرات. وهذا افتراض - من وجهة نظرنا - إذا صح علميًا سيقلب كل أسس علم النفس المرضى والعلاجات النفسية بكافة مذاهبها رأسًا على عقب، وعلينا أن نبحث ونترقب ما ستكشف عنه السنوات المقبلة. ونوصى بضرورة نقل وترجمة القائمتين السابقتين إلى البيئة العربية واستخدامهما لأهداف تشخيصية وإكلينيكية وعلاجية.

قياس الانشغال وتدفق النشاط فى الحياة المنتجة Measuring Engagement and Flow

يتكون مكون الانشغال فى الحياة النشطة The engaged life من كافة القدرات والمواهب (القوى النفسية) التى يستخدمها الفرد لمواجهة التحديات

التى تواجهه فى الحياة. إن الانشغال بالإنجاز وتدفق هذه المواهب نشاطًا وإنتاجًا، يعد المكافأة المعتادة لمن يوظفها فى حياته، والقوى الآن على مستوى الأفراد أو المجموعات أو حتى الدول هو من يطور قدراته ومواهبه ليصبح الأقوى والأبرز علميًا وأخلاقيًا وتطبيقيًا. إن الانشغال الشديد بالحياة المنتجة التى تتدفق إنجازاتها لا يمكن أن يتولد عنها السرور والمتعة والإحساس باللذة الجسمية، ولكنها بالضرورة يتولد عنها الشعور بالرضا والسعادة وتحقيق الذات، وإشباع الذات، وتحقيق السمو وضبط النفس. ويرى سكيزنتيمهالى Csikszentmihalyi (١٩٩٠) أن تدفق نشاط القدرات والمواهب ما هو إلا الخبرة المرتبطة بما تنتجه هذه القدرات والمواهب بما يجعل الفرد قادرًا على مواجهة كل التحديات عمليًا.

إن مفهوم التدفق FLOW أو الغمر أو الإنتاج لم تكتشف أبعاده ولا مظاهره ومكوناته من قبل منظور علم النفس عمومًا وعلم النفس الإيجابى بصفة خاصة. ويرى علماء علم النفس الإيجابى أن التدفق أو حالة تورط القدرة أو الموهبة فيما تنتجه هى حالة أشبه ما تكون بالحدس الذى يبدو وكأنه مجرد من الفكر والمشاعر، إنه حالة لا يمكن وصفها إلا وكأن الوقت قد توقف من شدة تركيز الفرد فيما هو متورط فيه من إنجازات، هو حالة ينسحب فيها الفرد من كل الوجود ليتم التركيز على المهمة التى ينجزها حتى لو كانت مجرد فكرة يريد السيطرة عليها.

وعلى الرغم من أن المعالجين النفسيين لديهم خبرة شديدة فى قياس وتقييم حالات مزاجية ونفسية سلبية بهدف تشخيصها، من قبيل السأم boredom، والقلق، والتبلد Apathy، فإن مفهوم التدفق كمكنون إيجابى فى الشخصية لم يكتشف تمامًا، ولم توضع له أية اختبارات نفسية لقياسه وكشف النقاب عن دوره الإيجابى فى العملية العلاجية حتى اليوم (Duckworth, Steen & Seligman, 2005, p. 639) فى البيئة المصرية والعربية.

حاول علماء علم النفس الإيجابى وضع مجموعة طرق لقياس التدفق تعتمد كلها على التقرير الذاتى، أهمها المقابلات نصف المقننة Semistructured interviews، والاستخبارات وطريقة تحديد أو معاينة الخبرة The experience Sampling Method (ESM). وتمثل المقابلة نصف المقننة «منحى الاختيار approach of choice» فى الدراسات التى تتجه نحو الوصف الثرى للخبرة، والوصف المتكامل لها (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, p. 9)، ومقاييس الورقة والقلم (ومنها استخبار التدفق الذى وضعه سكيزنتمهالى، ١٩٨٨)، ومقياس التدفق (Mayers, 1978) الذى يكون أكثر ملاءمة عندما يكون الهدف من القياس ليس تحديد مفهوم التدفق، وإنما تحديد بُعد تدفق الخبرات والفروق فى حدوثها وحدتها عبر مختلف السياقات والأفراد (Nakamura & Csikszentmihayi, 2002, p. 93).

أما طريقة معاينة الخبرة، فتعد من أوسع الطرق إنتشارًا فى قياس مفهوم التدفق، وهذه الطريقة لا تعتمد فقط على التقييم الاسترجاعى retrospective evaluation (Csikszentmihalyi & Larson, 1987)، إذ يطلب من المستجيب تحديد فترة زمنية من فترات حياته مليئة بالخبرات السارة أو المكدرة ويحدد أبرز الخبرات التى أثرت فى شخصيته تأثيرًا سلبيًا إيجابيًا، أو يطلب منه أن يحدد فترة من عمره مليئة بالخبرات ثم فى ضوئها يجيب عن بنود الاستخبار بحيث يصف اللحظة التى أثرت فيها هذه الخبرة عليه. وتفترض طريقة معاينة الخبرة ونظرية التدفق، بشكل عام، أن منحى الرواية novel approach وتطويعه فى جلسات العلاج النفسى يمكن الاستفادة منه اعتمادًا على رواية المريض النفسى لأحداث وخبرات إيجابية تعد نماذج يمكن الاقتداء بها فى حياته اليومية وفى كل الخبرات التى تواجهه فى الحياة. وربما تكشف طريقة معاينة الخبرات لكل من المعالجين والمرضى النفسيين عن النشاطات الإيجابية التى يمكن توظيفها لإحراز مزيد من التحسن والشفاء، ومن ثم فإنها داخليًا تعد نوعًا من المكافأة. وما يؤيد ذلك حالة السيدة الإيطالية الشابة التى عانت بشكل مزمن من رهاب الأماكن الفسيحة. وتم فحصها بطريقة معاينة الخبرات الشخصية وباستخبار التدفق. وتم تدريب هذه الشابة المريضة على إدارة الوقت بحيث لا تهتم فقط بالأعمال اليومية الروتينية، كالارتباطات المنزلية، والنشاطات السارة السلبية، كمشاهدة التلفاز، ولكنها يجب أن تهتم بالنشاطات المتحددة الإيجابية مثل النشاطات التى تحتاج إلى التحدى والابتكار والاكتشاف والإبداع، والأعمال التطوعية التى يجب إنجازها خارج المنزل وبعد عام من التدريب، اختفت أعراض الرهاب من الأماكن الفسيحة، وأوقفت العلاج الطبى، وتم متابعتها على مدى عام آخر ولم يحدث أية انتكاسات لها، بل وتحسّن إنجازها فى الأعمال التطوعية وأصبحت حياتها منتجة ومثمرة.

قياس المعنى Measuring meaning

إن المكون الثالث للحياة السعيدة هو أن يكون لحياتنا معنى إيجابيًا. ويتكون هذا الجانب من التعلق attachment بأهداف - غير الذات بكل معانيها - تجعل للحياة معنى، ومن العمل على تحقيق هذه الأهداف مادامت إيجابية. إن الحياة ذات المعنى The meaningful lifet تعنى اهتمامًا بأمور جادة وإيجابية خارج حدود الذات (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005, p. 636) وأشار بوميستر Baumeister وفوز Vohs (٢٠٠٢) إلى أن هناك شيئًا ما نختاره ونتعلق به ويكون هو شاغلنا الشاغل مادام إيجابيًا لنا وللآخرين، وهذا الشىء هو الذى يهب الحياة معناها. فبعضنا قد يجد المعنى فى ارتباطه بأسرته أو أصدقائه، أو فى تعلقه بالمساجد والتدين، أو بالكنائس أو بالمعابد، وآخرون قد يجدون معنى لحياتهم بل المعنى الأعظم فى العمل الجاد، أو فى أداء مهنة خطيرة للفرد وللمجتمع

كصناعة العلم، والتطبيق العملى له وهكذا دواليك. والفرد قد لا يبحث عن معنى لحياته من مصدر واحد، بل من مصادر متعددة تمثلها الأدوار التى يقوم بها يوميًا وتحقق له الرضا عما يقول ويفعل لنفسه وللآخرين.

من هذا المنطلق، فإن بعض المنظرين فى علم النفس الإيجابى يرون أن أبرز أسباب الاضطرابات النفسية والمزاجية، كالاكتئاب وتعاطى المخدرات تكمن فى اضطراب معنى الحياة أو خلو الحياة النفسية من المعنى لدى من يصابون بهذه الاضطرابات النفسية، والانحرافات والشذوذ السلبى. وللأسف فإن المعالجين النفسيين الذين لا يتبنون نظريات علم النفس الإنسانى والنظريات الوجودية، لا يركزون على دور المعنى فى العلاج النفسى ولا فى التحسن أو الشفاء، ولا يتدربون على كيفية فحص الحياة ذات المعنى، ولا على كيفية تقدير وقياس هذا المفهوم.

ولأن البحث عن المعنى فى الحياة وفى الوجود أمر فردى وذاتى Idiosyncratic بالدرجة الأولى، فإن طرق قياس مفهوم الحياة ذات المعنى عبارة عن استخبارات مفتوحة النهاية أو مقابلات غير مقننة غالبًا، وهى مقابلات استخدمها كثير من الباحثين لأنها تسمح لهم بالكشف عن كثير من الموضوعات المهمة فى حياة المرضى النفسيين (Davis et al., 1998; Gardner et al., 2001) وطوّر ماك آدمز وزملاؤه (MCA dams et al., 2001) مقابلة مفتوحة تستغرق ساعتين للإجابة عن بنودها، يُترك فيها المريض ليتحدث عن حياته وما فيها من معان كما يشاء، ويتأملها ويضع لنا العظات والعبر والمعانى التى يمكنه الخروج بها سواء أكانت عظات ومعانى إيجابية أم سلبية، وبكل ما فيها من أحداث وقعت فى كل فترات حياته، الطفولة والصبا والمراهقة والشباب المبكر والشباب والرشد وكبر السن.

أما الفئة الثانية من مقاييس معنى الحياة فتقوم على المسودات المكتوبة Written narratives أو تدوين المذكرات التى تدور فى الغالب حول أحداث بعينها لها دلالة فى حياة كل منا، أو تدور حول حدث عدّل مجرى الحياة، أو غير سلوك كل منا بشكل مغاير تمامًا، أو يدور حول فترة من فترات الكفاح وبذل الجهد والنشاط المكثف الدءوب وما تحقق من إنجازات (Baur & MCA dams, 2004; Pennebaker, 1988). وعلى الرغم من الأهمية المعتبرة للأدلة العلمية للفوائد النفسية والجسمية لتدوين المذكرات حول الصدمات وفترات الكفاح فى الحياة (Esterling et al., 1999, Smyth, 1998, 1999)، فإن هذه الأدلة العلمية لم نجد لها وجود فى الممارسة الإكلينيكية إلا فى الوقت الراهن، ولا يوجد إلا بدايات لتراكم هذه الأدلة (Burton & King, 2004). وتميل البحوث العلاجية التى تستخدم تدوين المذكرات أو المسودات المكتوبة إلى أن تكون موضوعية وغير متحيزة، وتعد وسيلة من وسائل التدخل العلاجى النفسى (شبيهة بالتفريغ الانفعالى) أكثر منها وسيلة من وسائل الفحص والتشخيص (Niederhoffer & Pennebaker, 2002).

على أية حال إننا نوصى الباحثين فى هذا المجال باستخدام مقياسين من مقاييس التقرير الذاتى، ليكشفان عن العمليات العقلية التى تقوم بصياغة المعنى بالمقارنة بتركيزها على الهدف من الوصول إلى معنى محدد، هما: اختبار الهدف من الحياة ذى العشرين بندا 20 - item Purpose of life test (Crumbaugh & Mahalick, 1969) وهو اختبار أحادى البعد يكشف عن أحكام المستجيب حول حياته ذات المعنى، وإذا لم تكن ذات معنى، فكيف يمكن أن تصبح من وجهة نظره ذات معنى. أما الثانى فهو استخبار التوجهات نحو السعادة The Orientation to happiness questionnaire الذى وضعه بترسون Peterson وزملاؤه عام ٢٠٠٥، وهنا يطلب من المستجيبين أن يتحدثوا عن ثلاثة طرق مختلفة للسعادة، هى السرور، والحياة المثمرة النشطة، والمعنى.

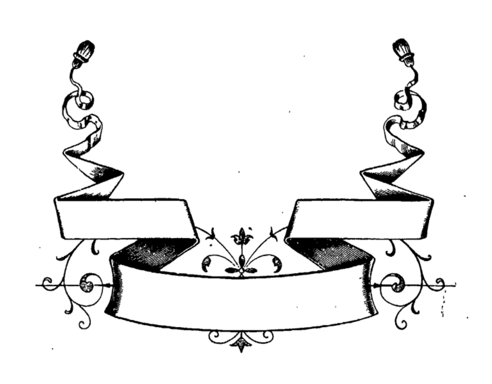
المراجع العربية والأجنبية

١ - السيدة عزيزة (١٩٨٥) : الأبعاد الذاتية فى نظريات الشخصية (دراسة حالة لنظرية كارل روجرز). القاهرة : دار الكتب الجامعية.

٢ - جاردنر، هوارد (٢٠٠٤): أطر العقل : نظريات الذكاءات المتعددة. ترجمة: محمد بلال الجيوسى. الرياض: منشورات مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣ - حسين محمد عبدالهادى (٢٠٠٦): الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة. القاهرة: دار الأفق للنشر والتوزيع.

4 - Albee, G. W. (1982).



العلامات الدالة على القلق فى اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص

دراسة مقارنة بين مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان

أ. د. عادل كمال خضر

أستاذ ورئيس قسم علم النفس

كلية الآداب - جامعة بنها

د. خالد محمد عبد الغنى

أخصائى نفسى إكلينيكى

وزارة التربية والتعليم

مقدمة

يدلنا الفلكلور وتاريخ الأزياء والأديان على ان الألوان تحتل مكانة كبيرة فى حياة الإنسان منذ نشأته ، فما اكثر ما يأتى ذكرها يوميًا فى مواقف مختلفة كألوان الملابس ، والمنازل ، الشروق والغروب ، والسماء والأشجار والورود ، كما تستخدم الألوان دومًا للدلالة على صفات إنسانية وظروف اجتماعية ، وليس كل هذا فحسب بل تحمل الألوان تفسيرات نفسية متأثرة بعوامل ثقافية وفسيولوجية متعددة . ومن الشائع أن الدلالة الرمزية للألوان تتباين من حيث المكان والزمان ، وأنها أكثر ارتباطًا بالثقافة والعادات والتقاليد والوسط الاجتماعى ، وإذا ما تغير النسق الاجتماعى والثقافى تغيرت معه تلك الدلالات أيضًا.

(عادل خضر ٢٠٠١:)

ولقد ظهرت محاولات لتفسير كيفية حدوث الألوان ودلالتها ومنها تلك المحاولة التى قام بها Luscher وذهب فيها إلى أن الحياة فى بدايتها كانت محكومة بعاملين خارجين عن إرادة الإنسان هما الليل بظلامه والنهار بنوره، فعندما يقبل الليل تتوقف الأنشطة، ويخلد الإنسان إلى النوم والراحة، ويرتبط بذلك اللون الأزرق الداكن الذى يمثل السماء خلال الليل، وفى النهار تكون الحركة والنشاط ويرتبط بهما اللون الأصفر، وكان النشاط لدى الإنسان الأول يأخذ شكل الصيد والهجوم والاستيلاء وهذه الأفعال تمثل كونيًا باللون الأحمر، وأما المواقف المرتبطة بالمحافظة على الذات والبقاء فتتمثل كونيًا باللون المكمل للون الأحمر وهو الأخضر (أنور عبد الرحيم : ١٩٨٥).

وحول دلالات تفضيل الألوان يرى Bollough أن تفضيل أو رفض الألوان يكون نتيجة وجود ارتباطات سارة أو مؤلمة كانت قد حدثت فى الماضى، وما اللون فى هذه الحالة إلا مثير يعمل على استحضار تلك الأحداث وما عاصرها يومئذ من انفعالات (حامد عبد القادر ومحمد الإبراشى: ١٩٦٦).

وثمة ثلاثة أبعاد تتصل باعتبار اللون مثير وهى:

١- أن للألوان قيمًا محددة وكامنة فى الخصائص الفيزيقية للمثيرات كما تدركها الأجهزة الحسية للشخص.

٢- أن للألوان دورًا يتخطى المراتب البيولوجية إلى خبرات الأشخاص أنفسهم.

٣- وجود قيمة رمزية للمثير اللونى تعتمد بدرجة كبيرة على خبرات الشخص (Schaie : 1966).

فالطفل - مثلاً - حينما يرسم يرغب فى أن يقوم بتلوين ما انتجه من رسم حيث يميل إلى التعقيب عليه بعمل إضافى يرمى إلى تغطية أجزاء من مساحة الرسم بالخطوط الملونة، وهو يهتم فى ذلك بتعدد الألوان، ونادرًا ما يرفض الطفل فى سن ما قبل المدرسة تلوين ما رسمه، فاللون هنا بالنسبة للطفل قد أصبح وسيلته للتعبير والاتصال بالآخرين، هذا بالإضافة إلى كون اللون انعكاسًا لردود الأفعال الانفعالية الآخذة فى النمو (أوسفالدور فيرارى : ١٩٩٧).

كما أن الأطفال لا يقتصر تعبيرهم من خلال الرسم والألوان عما يرونه فى البيئة فقط، ولكن عما يشعرون به أيضًا، فهم عندما يجتازون تجربة خاصة بهم يلجئون إلى الرسم للتعبير عن الأثر الدينامى الذى تتركه هذه التجربة فى نفوسهم (كمال لطيف : ١٩٤٩ / ١٩٥٩).

ويؤكد ذلك ما لاحظه عادل خضر عندما قام طفل بنقل صراعه مع أسرته وتحديدًا علاقته المتوترة مع أمه على ورقة الرسم، وكأن ورقة الرسم هنا قد أصبحت مسرحًا يلقى عليه الطفل بمشكلاته العميقة، حيث قام برسم بحر، واعتمد على اللون الأحمر فى تلوين الماء، مع معرفته بضرورة تلوين الماء باللون الأزرق، وتكاد الدلالة الرمزية للون الأحمر تكون واضحة وكأن اللون الأحمر - هنا - للماء قد أصبح بمثابة الدماء

السائلة الناتجة عن ذلك الصراع، علاوة على الدلالة الرمزية للبحر فى عدم الاستقرار والغدر والتقلب (عادل خضر : ٢٠٠٤).

وما يؤكد انعكاس الحالة النفسية على اختيار الألوان، فقد قامت مجموعة من الأطفال بتلوين صورة لفستان عروس - دمية - باللون الأصفر بعد سماعهم لقصة سارة، وفى مرة أخرى قاموا بتلوين نفس الصورة باللون البنى واللون الأسود بعد أن سمعوا قصة حزينة (Cimbalo, etal : 1978).

وللرسم بالألوان فوق هذا قيمته التشخيصية حيث التعبير عن انفعالات وصراعات عامة على المستوى غير الشعورى وغير الظاهر، أى للتعبير عن التوترات أكثر من التعبير عن مشكلات تبلورت على المستوى الشعورى، وهو أكثر قيمة للأطفال المضطربين الذين يسهل عليهم الرسم بالفرشاة عن الرسم بالأصابع أو التشكيل بالصلصال، وقد يساعد الرسم بالألوان الطفل على التعبير عن اضطراباته الغامضة بشكل أكثر تحديدًا، وتزداد هذه القيمة التشخيصية للألوان لدى الأطفال الذين يعانون من الكبت والخجل والذين يحاولون شعوريًا و لا شعوريًا تغطية أو إخفاء مشاعرهم الحقيقية، كما يتميز الرسم بالألوان بإمكانية الاحتفاظ به لتفسيره فى مرحلة لاحقة وذلك على العكس من اللعب بالمكعبات أو التشكيل بالصلصال أو اللعب الدرامى (لويس مليكه : ١٩٩٤).

وتأكيدًا لما سبق فإن للألوان دورًا مهمًا فى القياس النفسى للشخصية فى كل من الناحية الانفعالية والمعرفية، ففى مقاييس الشخصية تم استخدام اللون فى تصميم الاختبارات النفسية مثل بقع الحبر، واللون فى هذا الاختبار يتضمن العمليات الإدراكية، بينما فى اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص يتضمن اللون العمليات المؤثرة فى الاستجابة للتفضيل اللونى (Marzolf & Krichner: 1967). وربما لذلك تم إضافة اللون إلى بعض اللوحات فى اختبار تفهم الموضوع للتأكد مما يمنحه اللون من سهولة فى الكشف عن العمليات اللاشعورية، ومواجهة أفضل للمقاومة التى تبديها الأنا، ولقد ظهر ذلك فى القصص المنتجة عن اللوحات الملونة حيث تميزت القصص فيها بالإيجابية فى الأحداث، وكثرة عدد المفردات (Yudin & Reznikoff : 1966).

وفيما يتعلق بمقاييس القدرات العقلية فنلاحظ - أيضًا - وجود نسخة ملونة من اختبار المصفوفات المتتابعة (عبد الفتاح القرشى: ١٩٨٧). بالإضافة إلى أن الصورة الرابعة من اختبار ستانفورد - بينيه مشبعة بالألوان فى العديد من الاختبارات الفرعية (لويس مليكه : ١٩٩٨).

مشكلة الدراسة :

لقد ظن Buck - فى البداية - أن هناك تماثلاً بين الرسوم الملونة والرسوم المنتجة بالقلم الرصاص بيد أنه تراجع عن ذلك فيما بعد، وافترض أن دراسة الجوانب الكمية والكيفية لمرحلة الرسم بالألوان فى اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص تكشف عن المستويات العميقة فى

الشخصية، والاتجاهات، والانفعالات، ومستوى القدرة العقلية أكثر مما تكشف عنه مرحلة الرسم بالقلم الرصاص (Marzolf & Krichner :1967).

وأصبح تحليل اللون هو أحدث النقاط التحليلية فى اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص إذ أن كلاً من مرحلتى الرسم بالقلم الرصاص والألوان تكشفان عن مستويات أعمق فى الشخصية مما تكشف عنه مرحلة الرسم بالقلم الرصاص وحدها، وفضلاً عن أن تطبيق مرحلة الرسم بالألوان يمدنا بعينة ثانية من سلوك المفحوص إلا أنه يعطينا أيضًا مادة طيبة لفهم ديناميات الصراع النفسى بصورة متدرجة، وفى حالات مختلفة، لأن مرحلة الرسم بالألوان تأتى بعد قيام المفحوص بعملية الرسم بالقلم الرصاص لوحدات المنزل والشجرة والشخص وفيها تكون الفرصة سانحة لاستثارة الذكريات السارة أو الأليمة لأن المفحوص يرسم بالألوان وهو فى مستوى من الإحباط يختلف عن المستوى الذى كان فيه فى مرحلة الرسم بالقلم الرصاص، وبذلك يتم الكشف عن الصراعات والانفعالات والحاجات الأساسية و ميكانيزمات الدفاع التى يلجأ إليها. ومن ناحية أخرى قد ترجح مرحلة الرسم بالألوان جانب السواء على اللاسواء أو تشخيصا على آخر فقد يرسم المفحوص فى مرحلة الرسم بالرصاص وحدات تتضمن بعض العلامات الدالة على اللاسواء ولكنه فى مرحلة الرسم بالألوان يكشف عن أن هذه العلامات ليست عميقة فى دلالتها (لويس مليكه : ١٩٩٤).

كما لوحظ أن الأطفال مرتفعى التوافق النفسى إنما ينغمسون فى مرحلة الرسم بالألوان فى حالة من الثقة التامة، إذ يستخدمون الألوان الدافئة بثبات وبهجة، وذلك يعكس مدى اتساع المساحة الانفعالية التى تمثلها تلك الألوان داخل نفوسهم (Hammer :1960).

كما لوحظ أن تلاميذ رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الذين يتميزون بالسلوك الانفعالى الحر يستخدمون الألوان الدافئة، والذين يتصفون بضبط السلوك يستخدمون اللون الأزرق، والذين يظهرون مبالغة فى السلوك الانفعالى يفضلون اللون الأسود غالبا (Lowenfeld & Brittain: 1982).

ويرى هامر أن مرحلة الرسم بالألوان تستثير الاستجابة للمنبهات الانفعالية، وتكشف فى بعض الحالات عن مستوى أعمق من ذلك المستوى الذى تمثله دفاعات المفحوص فى مرحلة الرسم بالرصاص، ولكنه فى البعض الآخر من الحالات قد يكشف عن أن أعراض المريض ليست من العمق بالصورة التى تظهر فى الرسم بالرصاص. كما أن تداعى المفحوص فى مرحلة الرسم بالألوان من الممكن أن يستثير لديه مستويات التوافق النفسى التى كانت لديه فى مراحل سابقة من العمر (لويس مليكه :١٩٩٤).

وفى دراسة قام بها كل من Gozali & Johnson تبين أن مرحلة الألوان فى اختبار رسم الشكل الإنسانى أكثر كشفًا عن علامات الصراع النفسى،

وديناميات الشخصية لدى مرضى الفصام والاكتئاب. وتم التوصل إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيا بين مرحلة الرسم بالقلم الرصاص والرسم بالألوان، حيث أظهرت مرحلة الرسم بالألوان وجود عنصر الرأس بحجم كبير، وتحقيق قدر أكبر من الإتقان واتزان الخطوط فى الرسم (Gozali & Johnson: 1970).

كما أن مرحلة الرسم بالألوان فى اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص أظهرت الكثير من عناصر الرسم لم تكن موجودة فى مرحلة الرسم بالقلم الرصاص لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين وتم التوصل إلى ما يلى. أولاً : فى عينة الذكور كانت الفروق ذات دلالة لصالح مرحلة الرسم بالألوان فى العناصر التالية : ١- التظليل فى رسم كل من المنزل والشجرة والشخص. ٢- وجود خط الأرض والزهور والأشجار والإطار الخارجى للنوافذ فى رسم المنزل. ٣- وجود نتوءات على جذع الشجرة، وجود نقوش وأزهار فى رسم الشجرة. وثانيًا :كانت الفروق ذات دلالة لصالح مرحلة الرسم بالرصاص فى العناصر التالية : ١- وجود درجات سلم تهدى إلى الباب. ٢- وجود الأذن والأصابع ورسم القدم فى وضع مماكس للجسم. ٣- الشخص المرسوم يتفق مع جنس القائم بالرسم. ثالثًا : فى عينة الإناث كانت الفروق ذات دلالة لصالح مرحلة الرسم بالألوان فى العناصر التالية : ١- حجم الشجرة كبير أو صغير. ٢ - وجود التظليل فى رسم كل من المنزل والشجرة والشخص. ٣ - وجود خط الأرض والزهور فى رسم المنزل . ٤- وجود الرأس والعيون فى رسم الشخص. رابعًا : كانت الفروق ذات دلالة لصالح مرحلة الرسم بالرصاص فى العناصر التالية : ١- صغر حجم الشخص . ٢- وجود أغصان مكسورة تسقط من الشجرة . ٣- وجود القدم فى رسم الشخص . ٤ - رسم الوجه على شكل بروفيل جهة اليسار (Marzolf & Krichner : 1967).

واتضح - أيضًا - أن مرحلة الرسم بالألوان لدى الفصاميين فى اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص، قد كشفت عن وجود ٢٨ عنصرًا كانت نسبة تواترها فيها أكبر من مرحلة الرسم بالقلم الرصاص، حيث تبين من الدراسة ما يلى : ١- أن بعض العلامات الفصامية تزداد نسب تواترها فى الرسم بالألوان عنها فى الرسم بالرصاص، وتحدث الزيادة فى نسب العلامات الفصامية فى الرسم بالألوان فى رسم الشخص أكثر من رسم المنزل والشجرة حيث كانت هذه الزيادة فى ١٠ علامات من (٣٠ علامة فى الشخص)، مقابل ٣ علامات (من ١٩ علامة فى المنزل)، و ٥ علامات (من ١٨ علامة فى الشجرة) : ومن العناصر التى كانت نسبة تواترها أكبر فى مرحلة الرسم بالألوان: أولاً فى المنزل : ١- غياب خط قاعدة المنزل . ٢- ضآلة حجم المنزل . ٣- فقدان معالم المنزل. ثانيًا فى الشجرة : ١- رسم الشجرة فاقدة الاتزان . ٢- امتداد فروع الشجرة إلى أعلى. ثالثًا فى رسم

الشخص : ١- رسم الشخص غير متزن. ٢- الشفافية فى ملابس الشخص. ٣- التجزئة الزائدة فى عناصر الشخص. ٤- عدم رسم الأصابع أو اليدين أو الذراعين أو القدمين (لويس مليكه : ١٩٩٤).

مما سبق يتضح أن هناك نقصًا واضحًا فى الدراسات التى وضعت فى اعتبارها فحص ومقارنة اختبارات الرسم بين مرحلتى التطبيق بالرصاص والألوان، وأن نتائج الدراسات المشار إليها تحتاج إلى المزيد من الدراسات فى البيئة المحلية للتعرف على الفروق المميزة فى عناصر الرسم بين كل من الرسم بالرصاص والرسم بالألوان لرسوخ الدلالة، ولذا فإننا قد أجرينا دراستنا الحالية لسد بعض العوز فى هذه الدراسات فى مجتمعنا المحلى، حيث لم تكن هناك دراسة سابقة ـ فى حدود علم الباحثين ـ قد قارنت من قبل بين مرحلتى التطبيق بالقلم الرصاص، والألوان الفلوماستر.

وتتحدد مشكلة البحث فى التساؤل التالى:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرحلتى الرسم بالقلم الرصاص والرسم بالألوان فى عناصر اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص من حيث التفاصيل والنسب والمنظور لدى عينة من المراهقين والمراهقات مرتفعى القلق ؟. وهل هذه الفروق تؤدى إلى التكامل فى الدلالات بين كلا المرحلتين لفهم الشخصية ؟

الإجراءات المنهجية :

١- عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من ٣٠ طالبًا (١١ من الذكور و١٩ من الإناث) من مرتفعى القلق. وهم من الطلاب المقيدين بمدرسة بلقس الثانوية للبنين، ومدرسة سميحة صدقى الثانوية للبنات وهما تابعتين لإدارة قليوب التعليمية بمحافظة القليوبية. وأفراد العينة ممن يقعون فى المرحلة العمرية من ١٥ - ١٧ عامًا.

ولقد تم تطبيق كل مقاييس الدراسة على عدد ١٠٠ من طلاب المرحلة الثانوية (٧٥ إناث و ٢٥ ذكور) وبعد تصحيح المقاييس تم اختيار الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات فى مقياس القلق وكان عددهم ١٩ طالبة ممن تقع درجاتهن المثينية بين المثين ٦٤ - ٩٧ و١١ طالبًا ممن تقع درجاتهم المثينية بين المثين ٥٣ - ٩٦ . وتم استبعاد الطلاب الذين حصلوا على درجات مثينية ٥٢ فأقل من الذكور، و٦٣ فأقل من الإناث. كما أن هذه العينة تقع درجات ذكائهم بين ١١٠ - IQ١٣٠ على اختبار القدرات العقلية.

٢- أدوات الدراسة :

استخدم الباحث فى الدراسة الحالية الأدوات التالية:

أ - اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص :

وهو من إعداد جون. ن. باك وتعريب لويس كامل مليكه، وقد قام الباحثان بإعداد قائمة مختصرة ومعدلة لتحليل وحدات الرسم التى

يتضمنها الاختبار، وهى مستمدة من العديد من البحوث العربية والأجنبية التى تعتمد على قائمة تحليل اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص، وتم الالتزام بتعليمات التطبيق فى كل من مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان (لويس مليكه : ١٩٩٤). وقد استخدم فى هذه الدراسة الألوان الفلوماستر وعددها ستة ألوان وهى : الأحمر والأخضر والأصفر و الأزرق والبنى والأسود.

ب - اختبار القدرات العقلية للأعمار من ١٥ - ١٧ عامًا:

وهو من إعداد فاروق موسى، ويقوم الاختبار على أساس أن القدرة العقلية العامة، أو الذكاء العام هو محصلة عدد من القدرات المختلفة التى قد ترتبط فيما بينها بمقادير ترتفع وتنخفض تبعا لاقترابها أو تباعدها عن بعضها، ويتضمن اختبار القدرة العقلية عددا من القدرات هى : القدرة اللغوية، القدرة العددية، القدرة المكانية، الاستدلال وإدراك العلاقات، وقد تم تطبيق الاختبار الخاص بالمرحلة العمرية من ١٥- ١٧ سنة فى البحث الحالى، وهذا الاختبار يتميز بثبات وصدق مرتفعين (فاروق موسى : ١٩٨٩).

جـ - مقياس القلق (A) :

وهو من إعداد كوستلو وكومرى، وقننه فى البيئة المحلية غريب عبد الفتاح غريب، حيث يقيس استعداد أو قابلية الفرد لأن يعانى من حالات القلق الوجدانى أكثر من مجرد قياسه لمجموعات من الأعراض التى ربما تكون مرتبطة إكلينيكيًا بالقلق، ويتكون المقياس من تسع عبارات أمام كل منها تسعة اختيارات تكون متدرجة من ١-٩. وتقيس عبارات المقياس كل من القابلية للاستثارة والعصبية والتوتر وزيادة الحساسية. ويصلح المقياس للتطبيق مع الأفراد فى السن من ١٥ عامًا فما فوق. ويتمتع المقياس بثبات وصدق مقبولين. وأعدت له المعايير المئينية المناسبة للعينة المكونة من ١٥١٠ من الذكور والإناث فى أعمار ومهن مختلفة (غريب عبد الفتاح : ١٩٨٧).

٣- إجراءات التطبيق :

تم تطبيق الأدوات على النحو التالى : أولا : اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص على ورقة بيضاء مساحتها ٤٢ سم - ٣٠ سم، وبعد أن يتم ثنيها من عند المنتصف يصبح هناك عدد أربع صفحات وتكون مساحة الصفحة الواحدة (٢١ سم - ٣٠ سم). وتم الرسم مرة باستخدام القلم الرصاص. ومرة ثانية باستخدام الألوان الفلوماستر وعددها ستة ألوان. وكان ذلك فى جلسات جماعية تتكون من عشرة أفراد فى الجلسة الواحدة، ثانيا : تطبيق مقياس القلق (A). ثالثا : تطبيق اختبار القدرات العقلية.

٤- الأساليب الإحصائية :

تم استخدام اختبار دلالة الفرق بين نسبتين مرتبطتين على اعتبار أن العينة واحدة (السيد أبو شعيشع : ١٩٩٧). و تعتبر قيمة النسبة الحرجة دالة عند ٠,٠٥ إذا كانت هذه القيمة تتراوح بين ١ و٩٦ - ٢,٥٧ . ودالة عند ٠,٠١ إذا كانت هذه القيمة مساوية ٢,٥٨ فما فوق (محمود أبو النيل: ١٩٨٠).

عرض النتائج ومناقشتها :

نتناول فيما يلى عرض النتائج التى توصلنا إليها، ولقد آثرنا عرض الجداول التى تضم العناصر التى ظهر فيها وجود فروق بين مرحلتى الرسم بالرصاص والألوان وأما العناصر التى كانت نسبة التكرار فيها ١٠٠٪ فقد تم حذفها من الجداول.

وللإجابة على السؤال الذى طرحناه فى هذه الدراسة وهو : هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرحلتى الرسم بالقلم الرصاص والرسم بالألوان فى عناصر اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص فى كل من التفاصيل والنسب والمنظور لدى عينة من المراهقين والمراهقات مرتفعى القلق ؟ وهل هذه الفروق تؤدى إلى التكامل فى الدلالات بين كلا المرحلتين لفهم الشخصية ؟. فإننا نعرض فيما يلى للنتائج الخاصة لكل وحدة رسم على حدة، وذلك على الوجه التالى :

أولاً - رسم المنزل :

ويشير الجدول رقم (١) إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان فى رسم المنزل فى ثلاثة عشر عنصرًا سبعة منها لصالح مرحلة الرسم بالرصاص، وستة منها لصالح مرحلة الرسم بالألوان وهى على النحو التالى :

جدول (١)

يوضح دلالة النسبة الحرجة بين مرحلتى الرسم بالرصاص والألوان فى عناصر المنزل

أولاً: المنـــزل	الرسم بالرصاص		الرسم بالألوان		النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	عدد	٪	عدد	٪		
أولاً - التفاصيل :						
١ - رسم مظلة النافذة أو الباب.	٥	١٧	٣	١٠	٠,٩٤	-
٢ - رسم أصيص ورد على النافذة.	٣	١٠	١	٣	١,٤٠	-
٣ - رسم بلكونة أو فارندة.	٣	١٠	٠	٠	٢,٤٥	*
٤ - رسم سلم .	٠	٠	٥	١٧	٣,١٧	**
٥ - رسم طابقين أو أكثر.	٠	٠	٣	١٠	٢,٤٥	*
٦ - رسم ممشى من الباب.	٤	١٣	١	٣	١,٩٠	-
٧ - رسم شجيرات بجوار المنزل.	٣	١٠	٢	٧	٠,٤٢	-
٨ - رسم المدخنة.	٣	١٠	١	٣	١,٤٠	-
٩ - رسم طيور أو شمس أو سحب أعلى المنزل.	٥	١٧	٠	٠	٣,١٥	**
١٠ - رسم نافذة واحدة.	٤	١٣	٠	٠	١,٣٦	-
١١ - رسم نافذتين أو أكثر.	١	٣	٤	١٣	١,٩٠	-

تابع - أولاً : المنــزل	الرسم بالرصاص		الرسم بالألوان		النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	عدد	٪	عدد	٪		
ثانيًا - النسب :						
١ - مساحة الباب صغيرة.	١٦	٥٣	١٠	٧	١,٥٩	-
٢ - حجم النافذة صغير.	١٦	٥٣	١١	٢٣	٠,٨٢	-
٣ - ضآلة حجم المنزل .	٢	٧	١٠	١٧	١,٩٦	*
ثالثا - المنظور :						
١ - رسم مادة السقف بأية طريقة معروفة.	٥	١٧	٢	٧	١,٥٩	-
٢ - رسم مادة الحائط بأية طريقة معروفة.	٥	١٧	٧	٢٣	٠,٨٢	-
٣ - رسم مادة الباب.	٧	٢٣	٥	١٧	٠,٧٣	-
٤ - رسم مواد النافذة.	٥	١٧	٥	١٧	٠,٠٠	-
٥ - رسم حائط غير مستطيل.	٢	٧	١٥	٥٠	٤,٤٢	**
٦ - رسم سقف ذى بعدين على شكل ٨ .	٣	١٠	١	٣	١,٤٩	-
٧ - سقف ذى بعدين: مستطيل أو شبه منحرف.	٣	١٠	١	٣	١,٢٧	-
٨ - رؤية الأشياء داخل المنزل من خلال الحائط.	٣	١٠	٠	٠	٢,٤٥	*
٩ - رسم الباب أو النافذة مغلقة.	١	٣	٨	٢٧	٣,٢٩	**
١٠ - رسم الباب أو النافذة مفتوحة.	٨	٢٧	١	٣	٣,٢٩	**
١١ - رسم درجات السلم ذات بعد واحد.	٣	١٠	١	٣	٢,٤٥	*
١٢ - رسم درجات السلم ذات بعدين.	٠	٠	٧	٢٣	٣,٦٩	**
١٣ - خط قاعدة المنزل يقترب من حافة الصحيفة السفلى.	٩	٣٠	٤	١٣	٢,٠٠	*
١٤ - اقتراب سقف المنزل من الحافة العلوية للصحيفة.	٧	٢٣	٦	٢٠	٠,٤٧	-
١٥ - شكل المنزل مائل جهة اليمين أو اليسار.	١٢	٤٠	٨	٢٧	١,٢٦	-
١٦ - وجود المحو ومحاولة إعادة الرسم.	٧	٢٣	١	٣	٣,٠٠	**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

أولاً - الفروق فى العناصر المميزة لمرحلة الرسم بالرصاص فى رسم المنزل وهى : ١- رسم بلكونة أو فارندة. ٢- رسم طيور أو شمس أو سحب أعلى المنزل. ٣- رؤية الأشياء داخل المنزل من خلال الحائط . ٤ - رسم الباب أو النافذة مفتوحة. ٥- رسم درجات السلم ذات بعد واحد. ٦- خط قاعدة المنزل يقترب من حافة الصحيفة السفلى. ٧- وجود المحو ومحاولة إعادة الرسم.

ثانيًا - الفروق فى العناصر المميزة لمرحلة الرسم بالألوان فى رسم المنزل وهى : ١- رسم سلم. ٢ - رسم طابقين أو أكثر. ٣- ضآلة حجم المنزل. ٤- رسم حائط غير مستطيل.

٥- رسم الباب أو النافذة مغلقة. ٦- رسم درجات السلم من بعدين.

وبمقارنة عناصر الرسم بالرصاص الدالة بتلك العناصـــر ذات الدلالة للرسم بالألوان فى رسم المنزل، نجد أن لدى المفحوصين الذين يتميزون بالقلق تردد فى التواصل مع الآخرين وقد اتضح ذلك فى تناقض تناولهم لعناصر الرسم، حيث تم رسم درجات السلم من بعد واحد فى الرسم بالرصاص ومن بعدين فى الرسم بالألوان، ويدل رسم الباب أو النافذة مفتوحة فى مرحلة الرسم بالرصاص على محاولة إعطاء صورة غير حقيقية تتحكم فيها دفاعات الأنا، وقد تكون رغبة كامنة فى الاتصال مع البيئة خاصة وأن العينة من طلاب الثانوية العامة الذين يفرض عليهم أحيانا عدم ممارسة العديد من الأنشطة الاجتماعية بحجة الدراسة فى المرحلة الثانوية.

ويدل رسم درجات السلم ذات بعد واحد على الشعور بالقلق وإلى عدم الرغبة فى التواصل باعتبار السلمِمن بعد واحد مما يصعب معه عملية الصعود والدخول إلى المنزل وذلك يعكس الوضع الراهن الذى تدركه عينة البحث.

بينما يدل رسم السلم، وكذا درجات السلم من بعدين (فى الرسم بالألوان) على الرغبة الكامنة لا شعوريًا فى تحقيق التواصل. وتدل هذه النتيجة على رغبة فى التواصل كانت مختفية فى مرحلة الرسم بالرصـــاص. وهذا يشـــير إلى أن الرسم بالألوان يعطى صورة عن توافق الشخصية فى فترات ماضية (لويس مليكة : ١٩٩٤).

وكذلك فإن رسم الباب أو النافذة مفتوحة فى الرسم بالرصاص ومغلقة فى الرسم بالألوان.. وعدم تحديد الهوية (حيث رسم طابق واحد للمنزل فى الرسم بالرصاص، وطابقين أو أكثر فى الرسم بالألوان) كل ذلك يدل على التردد والشعور بالتوتر والصراع الذى يسم شخصية مرتفعى القلق.

وقد انعكس الشعور بالقلق فى الرسم بالرصاص من خلال رسم طيور أو شمس أو سحب أعلى المنزل، ورؤية الأشياء داخل المنزل من خلال الحائط، ورسم خط قاعدة المنزل يقترب من حافة الصحيفة السفلى. ووجود المحو ومحاولة إعادة الرسم. بينما انعكس الشعور بالقلق فى الرسم بالألوان من خلال : ضآلة حجم المنزل. و رسم حائط غير مستطيل.

وبخصوص دلالة هذه العناصر فإنه ربما يدل رسم طيور إلى حاجة للحرية والانطلاق، والشمس رمز لاحتياجهم لدفء العلاقات، والسحب ربما تعكس الاضطرابات التى تحدث بين أفراد الأسرة..

أما رؤية الأشياء داخل المنزل من خلال الحائط، فيرى لويس مليكة أن الشفافية من خلال رؤية الأشياء داخل المنزل تدل على اختلال فى اختبار الواقع وهو ما يتميز به ضعاف العقول (لويس مليكه : ١٩٩٤)، ولكن فى دراستنا الحالية فإننا نرى أن شفافية المنزل تشير إلى وجود مشكلات انفعالية وأسرية، ومن ثم فالشفافية هنا من المؤشرات الدالة على القلق وليس على الضعف العقلى.

ويعد رسم خط قاعدة المنزل يقترب من حافة الصحيفة السفلى مؤشرًا على القلق حيث إن خط قاعدة المنزل يشير إلى الصلة بين المنزل والأرض وهنا يدل على وجود اضطراب فيما يتعلق

بالاتصال مع البيئة، لأن المنطقى أن يرسم أفراد العينة المنزل فى وسط صحيفة الرسم.

هذا بينما يدل وجود المحو ومحاولة إعادة الرسم على صعوبة فى تنفيذ الرغبة فى مرحلة الرسم بالألوان، ولكن فى مرحلة الرسم بالرصاص فإن الأمر يصبح ممكنًا، وهو ما يعكس الشعور بالتردد وعدم الرضا عما تقدمه الذات ومن ثم الرغبة فى تعديله.

هذا فى حين تدل ضآلة حجم المنزل (فى الرسم بالألوان) على شعور سلبى عن مفهوم الذات، وعدم تحقيق إنجاز كبير فى الحياة، وكذلك عدم الرضا عن صورة الجسم وما بها من تغيرات فسيولوجية سريعة تحدث فى مرحلة المراهقة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة خالد عبد الغنى التى توصل فيها إلى أن رسوم حالة تعانى من القلق تميزت بضآلة حجم وحدة المنزل فى مرحلة الرسم بالألوان، وزيادة الحجم الكلى للمنزل فى مرحلة رسم المنزل بالرصاص. كما لوحظ فى رسوم حالة تعانى من سرعة الاستثارة والاندفاع وجود عنصر ضآلة حجم المنزل فى مرحلة الرسم بالألوان (خالد عبد الغنى : ٢٠٠٢).

بينما يدل رسم حائط غير مستطيل على ضعف الأنا أو اتصال ضعيف بالواقع، وتأكيدها يدل على القلق فى مستوى الواقع، أما رسم الباب أو النافذة مغلقة (فى الرسم بالألوان) فيدل على الرغبة فى عدم التواصل والمعروف أن الباب هو الطريق المباشر للاتصال مع البيئة (لويس مليكه : ١٩٩٤).

ثانيًا - رسم الشجرة :

ويتضح من الجدول (٢) أن هناك فروقًا دالة إحصائيا بين مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان فى رسم الشجرة فى ستة عناصر أربعة منها لصالح مرحلة الرسم بالرصاص واثنان لصالح مرحلة الرسم بالألوان وهى على النحو التالى:

جدول (٢)

يوضح دلالة النسبة الحرجة بين مرحلتى الرسم بالرصاص والألوان فى عناصر الشجرة

ثانيًا - الشجرة	الرسم بالرصاص		الرسم بالألوان		النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	عدد	٪	عدد	٪		
أولاً - التفاصيل :						
١ - رسم جذور .	٦	٢٠	١	٣	٢,٧٣	**
٢ - رسم خط القاعدة للجذع فقط.	٥	١٧	٢	٧	١,٥٨	-
٣ - رسم حشائش أو زهور عند قاعدة الشجرة.	١	٣	٩	٣٠	٢,٤٥	*
٤ - وجود ثمار فى الشجرة.	٢	٧	٤	١٣	٠,٨٦	-
٥ - رسم فروع مقطوعة .	٧	٢٣	٣	١٠	١,٧٥	-
٦ - رسم أوراق متساقطة بجوار الشجرة.	٢	٧	١	٣	٠,٨١	-

تابع - ثانيًا : الشجرة	الرسم بالرصاص		الرسم بالألوان		النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	عدد	٪	عدد	٪		
٧ - وجود طيور فوق أغصان الشجرة.	٣	١٠	٢	٧	٠,٣٠	-
ثانيًا - النسب :						
١ - ضآلة حجم الشجرة.	١٦	٥٣	٩	٣٠	٢,٠٤	*
ثالثًا - المنظور :						
١ - رسم الجذور ذات بعد واحد.	٤	١٣	١	٣	١,٣٤	-
٢ - رسم فروع ذات بعد واحد.	٣	١٠	٣	١٠	٠,٠٠	-
٣ - رسم فروع ذات بعدين عن طريق التضمين.	٢	٧	٤	١٣	٠,٨٦	-
٤ - رسم خط قاعدة لجذع الشجرة ويمتد على الجانبين.	٩	٣٠	٣	١٠	٣,١٨	**
٥ - قطع أى حافة للصحيفة لأى جزء من الشجرة.	٤	١٣	١	٣	١,٣٤	-
٦ - اقتراب أعلى الشجرة من الحافة العليا للصحيفة.	٩	٣٠	٦	٢٠	١,٠٩	-
٧ - رسم أوراق ذات بعدين.	٤	١٣	٣	١٠	٠,٤٨	-
٨ - وجود نتوءات أو تظليل على الجذع.	٢	٧	٨	٢٧	٢,٦٧	**
٩ - الشجرة مائلة جهة اليمين أو اليسار.	٢	٧	٤	١٣	١,١٦	-
١٠ - وجود المحو وإعادة الرسم.	٨	٢٧	١	٣	٢٤,٣	**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

أولاً - الفروق فى العناصر المميزة لمرحلة الرسم بالرصاص فى رسم الشجرة وهى العناصر التالية : ١- رسم جذور ٢- ضآلة حجم الشجرة. ٣- رسم خط قاعدة لجذع الشجرة ويمتد على الجانبين. ٤- وجود المحو وإعادة الرسم.

ثانيًا - الفروق فى العناصر المميزة لمرحلة الرسم بالألوان فى رسم الشجرة وهى : ١- رسم حشائش أو زهور عند قاعدة الشجرة. ٢- وجود نتوءات أو تظليل على الجذع.

وبمقارنة عناصر الرسم بالرصاص الدالة بتلك العناصر ذات الدلالة للرسم بالألوان فى رسم الشجرة، نجد أن المفحوصين الذين يشعرون بالقلق يتميزون بما يلى :

١- ضعف الأنا : وتمثل فى (رسم الجذور : وتدل على الحاجة إلى المساندة...، وضآلة حجم الشجرة، وهنا يمكن اعتبار حجم الشجرة الصغير إسقاط لنقص فى تقدير الذات، ومفهوم سلبى عن الذات، وعدم الرضا عن صورة الجسم ومؤشر على القلق. ومن الثابت أن رسم الشجرة فى حجم كبير بحيث تكاد تحتل الصفحة كاملاً يدل على مشاعر العظمة والحيوية، أما صغر الحجم فيدل على الخجل وانعدام الثقة والقلق (لجنة الاختبارات: ١٩٩٢).

٢- عدم القدرة على الثبات والمواجهة (وتمثل فى رسم خط قاعدة لجذع الشجرة ويمتد على الجانبين).

٣- التردد فى اتخاذ القرارات والقلق (حيث وجود المحو وإعادة الرسم).

٤- الحاجة إلى المساندة من الآخرين (واتضح من رسم الحشائش أو الزهور عند قاعدة الشجرة).

٥- وجود إحباطات وصدمات فى ماضى حياتهم وقد أثر فى شخصيتهم (واتضح ذلك فى وجود نتوءات أو تظليل على الجذع)، وهذان العنصران يعدان من أقوى الدلائل على وجود العصاب (Rosen:1991)، وبشكل عام فإن التظليل قد يكون وسيلة لإنتاج رسم أكثر جمالاً وقد يعبر عن اضطراب فى الشخصية إذا اتخذ شكلا يطمس المعالم ويخفيها، وبهذا فهو قد يشير إلى القلق.

ثالثًا - رسم الشخص :

يشير الجدول (٣) إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان فى سبعة وعشرون عنصرا لرسم الشخص، واحد وعشرون عنصرًا منها لصالح مرحلة الرسم بالرصاص وستة عناصر لصالح مرحلة الرسم بالألوان وهى على النحو التالى :

جدول (٣)

يوضح دلالة النسبة الحرجة بين مرحلتى الرسم بالرصاص والألوان فى عناصر الشخص

ثالثًا : الشخص	الرسم بالرصاص		الرسم بالألوان		النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	عدد	٪	عدد	٪		
أولاً - التفاصيل :						
١ - عدم رسم العينين.	٠	-	١	٣	١,٤١	-
٢ - رسم الأنف .	٣	١٠	٠	-	٢,٤٥	*
٣ - رسم الذقن .	٥	١٧	٤	١٣	٠,٥٧	-
٤ - رسم أذن واحدة أو اثنين .	٦	٢٠	١	٣	٢,٧٣	**
٥ - رسم العنق .	١	٣	٤	١٣	١,٩٢	-
٦ - عدم رسم اليدين.	١	٣	١	٣	-	-
٧ - رسم راحة اليدين.	١٢	٤٠	١	٣	٤,٣٥	**
٨ - رسم الأصابع فى يد واحدة أو فى اليدين.	١٢	٤٠	١	٣	٤,٣٥	**
٩ - رسم العدد الصحيح للأصابع.	٣	١٠	٠	-	٢,٤٥	*
١٠ - رسم الأرجل .	٤	١٣	١	٣	١,٩٢	-
١١ - عدم رسم القدمين.	١	١٣	٣	٧	١,٣٤	-

تابع - ثالثًا : الشخص	الرسم بالرصاص		الرسم بالألوان		النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	عدد	٪	عدد	٪		
١٢ - رسم القدمين.	٤	١٣	٢	٧	١,٢٢	-
١٣ - رسم حذاء .	٧	٢٣	٢	٧	٢,٤٢	*
١٤ - الإشارة إلى الثديين أو تحديدهما فى الشكل الأنثوى.	٦	٢٠	٣	١٠	١,٤١	-
١٥ - رسم الحقيبة، الحزام، النظارة، رابطة العنق، رابطة الشعر.	٨	٢٧	٢	٧	٢,٦٧	**
١٦ - رسم الحواجب أو الرموش أو الشارب أو اللحية.	٨	٢٧	١	٣	٣,٣٨	**
١٧ - وجود طيور مصاحبة لرسم الشخص.	٢	٧	٠٠	-	٢,٠٠	*
ثانيًا - النسب :						
١ - رسم عينين وفم بعرض أكبر من الطول.	٨	٢٧	١	٣	٢,٢٩	*
٢ - عرض الجذع أكبر من عرض الوجه.	٦	٢٠	١١	٣٧	٢,٠٥	*
٣ - عرض الجذع يكاد يتساوى مع عرض الوجه.	١١	٣٧	٥	١٧	٢,١١	*
٤ - نسبة الجذع: الرجل = ١ : ٢ أو أكثر.	١١	٣٧	٥	١٧	٢,١١	*
٥ - نسبة الجذع: الرجل = ١ : ٢ أو أقل .	٦	٢٠	١٢	٤٠	٢,٠٠	*
٦ - ضآلة حجم الشخص.	٦	٢٠	١٩	٦٣	٣,٦٦	**
ثالثًا - المنظور :						
١ - رسم أنف من بعدين.	٢	٧	١	٣	٠,٧٣	-
٢ - رسم فم من بعد واحد.	١	٣	٩	٣٠	٣,٦٢	**
٣ - اتصال شريطى بين الذراعين والجذع.	٢	٧	٧	٢٣	٢,٤٢	*
٤ - اتصال داخلى مفتوح بين الذراعين والجذع.	٦	٢٠	٢	٧	١,٩٥	-
٥ - امتداد الذراعين على الجانبين مع الجذع.	٥	١٧	٣	١٠	٠,٨٩	-
٦ - ثنى الذراع أو الذراعين ذات البعدين.	٥	١٧	١	٣	٢,٢٩	*
٧ - وضع اليدين عند الخصر أو خلف الظهر أو مضمومتين للأمام.	٤	١٣	٢	٧	١,١٠	-
٨ - اتصال الذراعين بالجذع بشكل صحيح.	٤	١٣	١	٣	١,٩٢	-
٩ - اتصال الرجلين بالجذع بشكل صحيح.	٤	١٣	٢	٧	٢٢,١	-
١٠ - اقتراب الشخص من أى حافة للصحيفة.	٧	٢٣	٢	٧	٢,٤٧	*
١١ - قطع الحافة السفلى لرجل الشخص.	١	٣	١	٣	٠,٠٠	-
١٢ - الشخص يقع فى وسط الصحيفة.	٢	٧	٦	٢٠	٢,١٠	*
١٣ - المحو وإعادة الرسم.	١٧	٥٧	٠	-	٥,٨٥	**
١٤ - رسم العيون كنقط أو دوائر خالية من إنسان العين.	٤	١٣	٩	٣٠	١,٨٩	-

تابع -ثالثاً : الشخص	الرسم بالرصاص		الرسم بالألوان		النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	عدد	٪	عدد	٪		
١٥ - رسم العين بشكلها الطبيعي وبها إنسان العين.	٤	١٣	٦	٢٠	٠,٨١	-
١٦ - رسم الشخص مائل جهة اليمين أو اليسار.	٧	٢٣	٩	٣٠	٠,٧٤	-
١٧ - تحديد الملابس بشكل واضح.	١٣	٤٣	٥	١٧	٢,٧	*
١٨ - تحديد الخصر بدقة.	١٠	٣٣	٣	٧	٢,٨٣	**
١٩ - رسم القميص أو البلوزة بنصف كم أو فستان مكشوف الصدر.	٦	٢٠	١	٣	٢,٦٨	**
٢٠ - وجود جيوب أو زارير في الملابس.	٨	٢٧	١٢	٤٠	١,٣٢	-
٢١ - رسم الملابس وعليها نقوش أو منمنمات.	١٢	٤٠	٦	٢٠	٢,٠٠	*
٢٢ - رسم العنق من بعدين وحوله سلسلة.	٤	١٣	٠	-	٢,٩٤	**
٢٣ - رسم أذن الشكل الأنثوي وبه قرط (حلق).	٢	٧	٠	-	٢,٠٠	*

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

أولاً - الفروق في العناصر المميزة لمرحلة الرسم بالرصاص في رسم الشخص وهي العناصر التالية: ١- رسم الأنف. ٢- رسم أذن واحدة أو اثنتين. ٣- رسم راحة اليدين. ٤- رسم الأصابع في يد واحدة أو في اليدين. ٥- رسم العدد الصحيح للأصابع. ٦- رسم حذاء. ٧- رسم الحقيبة، الحزام، النظارة، رابطة العنق، رابطة الشعر. ٨- رسم الحواجب أو الرموش أو الشارب أو اللحية . ٩- وجود طيور مصاحبة لرسم الشخص . ١٠- رسم عينين وفم بعرض أكبر من الطول. ١١ - عرض الجذع يكاد يتساوى مع عرض الوجه. ١٢- نسبة الجذع : الرجل = ذ أو أكثر . ١٣- ثنى الذراع أو الذراعين ذات البعدين . ١٤- اقتراب الشخص من أي حافة للصحيفة . ١٥- المحو و إعادة الرسم. ١٦ - تحديد الملابس بشكل واضح. ١٧- تحديد الخصر بدقة . ١٨- رسم القميص أو البلوزة بنصف كم أو فستان مكشوف الصدر. ١٩- رسم الملابس وعليها نقوش أو منمنمات . ٢٠- رسم العنق من بعدين وحوله سلسلة. ٢١- رسم أذن الشكل الأنثوي وبه قرط (حلق).

ثانياً - الفروق في العناصر المميزة لمرحلة الرسم بالألوان في رسم الشخص وهي : ١- عرض الجذع أكبر من عرض الوجه . ٢- نسبة الجذع : الرجل = ٢ : ١ أو أقل . ٣- ضآلة حجم الشخص . ٤- رسم فم من بعد واحد . ٥- اتصال شريطي بين الذراعين والجذع . ٦- الشخص يقع في وسط الصحيفة.

وبمقارنة عناصر الرسم بالرصاص الدالة بتلك العناصر ذات الدلالة للرسم بالألوان في رسم الشخص، نجد أن لدى المفحوصين الذين يتميزون بالقلق بعض أعراض سوء التوافق فيما يتعلق بما يلي:

أولاً - مفهوم الذات وصورة الجسم : كما تنعكس في عناصر الرسم للشخص المرسوم بالألوان مقارنة بالشخص المرسوم بالرصاص: حيث اتضح وجود تناقض في رسم نسب الجذع للشخص المرسوم، يتمثل في التناول المتفاوت في الرسم بالرصاص (عرض الجذع يكاد يتساوى مع عرض الوجه)، والرسم

بالألوان (عرض الجذع أكبر من عرض الوجه)، كذلك التناقض في نسبة الجذع إلى الرجل حيث كانت في الرسم بالرصاص (نسبة الجذع : الرجل = ٢:١ أو أكثر)، بينما في الرسم بالألوان (نسبة الجذع : الرجل = ٢:١ أو أقل). وهذا يشير إلى التوتر من عدم القدرة على إشباع الحاجات غير المحددة.

ثانيًا - ضعف الذات وقلة الإمكانات، والإحباط نظرًا لعدم القدرة على إشباع الكثير من الحاجات: ويتأكد ذلك من وجود اتصال شريطي بين الذراعين والجذع في الرسم بالألوان وهذه النتيجة لتعد مؤشرا على القلق لأن من المألوف أن يرسم المراهقون الذراعين متصلين بالجذع اتصالا داخليا مفتوحًا، ومما يعكس ضعف الذات وقلة الإمكانات الذى يتضح من ضآلة حجم الشخص (في الرسم بالألوان)، ويدل ذلك على الشعور بنقص الكفاءة والقلق والخوف والضبط الذاتي (لويس مليكه : ١٩٩٤). كما يتأكد عدم الإشباع من رسم فم الشخص من بعد واحد (في الرسم بالألوان)، وهذا التناول لا يتفق مع مرحلة النمو للعينة - المراهقة - ومن ثم فإنه يدل على الرغبة في الإشباع الفمي، أو دفاع نكوصي، أو رغبة في إشباع شهوى فمى تقف الأنا الأعلى منه موقف الرافض. أو إنكار الحاجات الاعتمادية الفمية (عادل خضر : ١٩٩٨ ؛ ٢٠٠٢)، ويتضح عدم الإشباع أيضًا في ثنى الذراع أو الذراعين ذات البعدين (في الرسم بالرصاص).

ثالثًا - التوتر والقلق وعدم الثقة في الذات: ويتضح ذلك من التناقض في موقع الشخص على صحيفة الرسم بين اقتراب الشخص من أى حافة للصحيفة (في الرسم بالرصاص)، ورسم الشخص يقع في وسط الصحيفة (في الرسم بالألوان)، ويرى لويس مليكه أن رسم الشخص يقترب من أى حافة للصحيفة يشير إلى الشعور بعدم الأمن (لويس مليكه : ١٩٩٤).

ومن المتوقع أن تكون مرحلة الرسم بالرصاص غنية بالتفاصيل الأساسية للجسم (الأنف، الأذن، الأصابع، راحة اليد، الحواجب والرموش.. ويلاحظ أن التفاصيل الدقيقة يتم صياغتها في الرسم بالرصاص بدقة وتناسق وسهولة عن الرسم بالألوان، وكذا التفاصيل غير الأساسية الخاصة بالملابس (رسم الحقيبة، الحزام، النظارة، رابطة العنق، رابطة الشعر)، ولذا وجدنا في دراستنا الحالية رسم الأصابع في يد واحدة أو في اليدين ورسمها بالعدد الصحيح اتضح بجلاء في الرسم بالرصاص عن الرسم بالألوان، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Marzolf & Krichner حيث كان عنصر رسم الأصابع مميزًا في مرحلة الرسم بالرصاص (Marzolf & Krichner : 1967).

أما فيما يتعلق بديناميات شخصية عينة البحث - وهى لديها شعور بالقلق -، فإننا نلمس من خلال تحليل الرسوم وجود اضطراب في الهوية لديهم، وقد انعكس ذلك في تحديد الملابس بشكل واضح، رسم القميص أو البلوزة بنصف كم أو فستان مكشوف الصدر، تحديد الخصر بدقة، رسم الملابس وعليها نقوش أو منمنمات، رسم العنق من بعدين وحوله سلسلة، رسم أذن الشكل الأنثوى وبه قرط (حلق). وربما يعد اضطراب الهوية هنا شيئًا طبيعيًا لكون العينة تنتمي لفترة المراهقة والتي تتميز باضطراب الانتظام سعيًا للبحث عن الإتزان وإثبات الذات وتحديد الهوية. ولذا نجد عناصر رسم أخرى تشير إلى أحلام فترة المراهقة (وجود طيور مصاحبة لرسم الشخص) وكذا عدم الرضى عن الذات (المحو و إعادة الرسم).

وبما أن غالبية العينة من الإناث فهذه النتيجة تتفق مع ما تؤكده Machover من أن الإناث يتميزن عن الذكور بأن رسومهن أكثر نضجا ومرونة فى مفهومهن عن الجسم، وكثرة المحتويات الموجودة فى الرسم، وزيادة التفاصيل والتركيز على ملامح الوجه وتزيينه، وتأكيد الملابس، وإظهار الفروق الجنسية مثل رسم الثديين أو الاشارة إليهما، ورسم الملابس بنصف كُم أو حمالات على الكتفين، والشعر الطويل المنسدل على الأذنين بحيث يغطيهما، وتحديد موضع الخصر وتدقيقه وجعله ضيقًا (Machover : 1960). كما يشير الحاجب المزجج إلى الأناقة، والمنسق المسحوب لوحظ أنه يكثر فى رسوم المراهقات (عادل خضر: ١٩٩٨ ؛ ٢٠٠٢). وهذا يعكس إحساسهن بالأنوثة والتنميط الجنسى الأنثوى تمهيدًا لشغل هذا الدور فى المستقبل (عبلة عثمان : ١٩٧٩).، كما يشير كذلك إلى انشغالات جنسية وإشارات للمناطق الشبقية (عادل خضر: ١٩٩٨). وليس هذا بغريب عن مرحلة المراهقة سواء بالنسبة للذكور أو للإناث حيث الانشغال بصورة الجسم ومفهوم الذات وتحقيق الهوية الجنسية وكذلك الإحساس الوجودى للشخصية مستقلا للمرة الأولى عن الوالدين (صلاح مخيمر : ١٩٦٩). وأما عن وجود هذه الفروق لصالح مرحلة الرسم بالرصاص فكما هو معلوم أن رسم الشخص لا يعبر بالمطلق عن صورة الجسم المثالية، وقد يعبر عن صورة الجسم الواقعية، وقد يعبر عن توحد الطفل مع أحد الأشخاص ذوى الأهمية فى حياته كالوالدين (Hammer : 1960). كما أنه أكثر عرضة للتحريف لأن المفحوص يكون أكثر وعيا حين يرسم الشخص بينما يكون أقل وعيا عند رسم المنزل أو الشجرة وهذا ما أكده عادل خضر عند تحليل رسوم متعددة لحالات من ذوى الإعاقات الجسمية (عادل خضر : ٢٠٠٠).

ونجمل فى الجدول التالى رقم (٤) خلاصة نتائج هذه الدراسة :

جدول (٤) يوضع عدد العناصر التى وجد فيها الفروق ذات الدلالة فى وحدات رسم المنزل والشجرة والشخص من حيث التفاصيل والنسب والمنظور

الوحدات	منزل				شجرة				شخص			
العناصر / المرحلة	تفاصيل	نسب	منظور	مجموع	تفاصيل	نسب	منظور	مجموع	تفاصيل	نسب	منظور	مجموع
رصاص	٢	-	٥	٧	١	١	٢	٤	٩	٣	٩	٢١
الوان	٢	١	٣	٦	١	-	١	٢	-	٣	٣	٦
مجموع	٤	١	٨	١٣	٢	١	٣	٦	٦	٦	١٢	٢٧

بالرجوع إلى الجدول (٤) يتضح ما يلى :

اولا - أن عدد العناصر التى وجد فيها أن الفروق ذات دلالة إحصائيا كانت أكثر فى وحدة رسم الشخص (٢٧) عنصرًا، ثم المنزل (١٣) عنصرًا، ثم الشجرة (٦) عناصر.

ثانيا - أن فئة المنظور فى كل وحدات الرسم قد تميزت بكثرة عدد العناصر التى وجد فيها أن الفروق ذات دلالة إحصائيا [المنزل (٨) و الشجرة (٣) والشخص (١٢)]، ثم التفاصيل [المنزل (٤) والشجرة (٢) والشخص (٩)]، ثم النسب [المنزل (١) و الشجرة (١) والشخص (٦)].

ثالثا - أن عدد العناصر التى وجد فيها أن الفروق ذات دلالة إحصائيا فى كل من مرحلتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان كانت أكثر فى مرحلة الرسم بالرصاص فى كل وحدات الرسم الثلاث (المنزل و الشجرة والشخص).

وعند مناقشة هذه النتائج يتأكد ما يلى :

١- أن فى كل وحدات الرسم - المنزل والشجرة والشخص - كانت الفروق ذات الدلالة أكثر فى فئة المنظور ثم التفاصيل ثم النسب. وهذا يتفق مع دراسة عادل خضر ومائسة المفتى حيث ميزت فئة المنظور بين الأطفال مرتفعى ومنخفضى التوافق فى اختبار رسم الرجل (عادل خضر ومائسة المفتى :١٩٩٠).

٢- أن عدد العناصر التى فيها الفروق ذات الدلالة كانت أكثر فى صالح مرحلة الرسم بالألوان فى رسم المنزل، بينما عدد العناصر التى فيها الفروق ذات الدلالة كانت أكثر فى صالح مرحلة الرسم بالرصاص فى وحدتى رسم الشجرة والشخص. وهذا قد يشير إلى أن المنزل باعتباره تعبيرا عن الذات فى علاقتها مع الأسرة يتعرض لقدر كبير من المقاومة من قبل المفحوصين خاصة وأن الأسرة خلال مرحلة مراهقة الأبناء تقوم بدور الرقيب على تصرفاتهم مما يدفعهم إلى اتخاذ موقف مضاد للسلطة الوالدية والتى تم التعبير عنها هنا فى رسم وحدة المنزل، وقد يتضح أكثر فى العمليات الإسقاطية عبر دلالات اللون، وقد تبين للباحثين فى دراسات سابقة أن المنزل قد يعبر عن صورة الجسم و العلاقات الأسرية (عادل خضر : ٢٠٠٠ ؛ خالد عبد الغنى : ٢٠٠٣).

خاتمة :

من خلال نتائج الدراسة الحالية يتبين أن العلامات الدالة على الشعور بالقلق تتضح بفهم أكثر عند تحليل كل من وحدتى الرسم بالرصاص والرسم بالألوان، وكذا عقد مقارنة بين العناصر الدالة فى كليهما، والتعرف على ما هو متناسق ومتناقض فى مرحلتى الرسم ودلالته بالنسبة للحالة موضع الفحص.

ومن ثم فإن نتائج الدراسة الحالة لتؤكد على أهمية أن يقوم الأخصائى النفسى بتطبيق اختبارات الرسم بشقيها، الرسم بالرصاص والرسم بالألوان، فكلتا المرحلتين لهما نفس الأهمية فى الكشف عن شخصية الحالة موضع الفحص، ومن ثم يجب عقد مقارنة بين الرسم بالرصاص والرسم بالألوان، للتعرف على مدى التناسق والتناقض بين الرسمين من حيث

التفاصيل والنسب والمنظور، هذا إلى جانب دلالة تفضيل استخدام اللون فى رسم عناصر المنزل والشجرة والشخص وهذا ما لم يغب على الباحثين حيث أن هذا الاهتمام لهو موضع دراسة مستقلة عن الدراسة الحالية.

ومن ثم فإننا نؤكد على أن الاعتماد على مرحلة رسم واحدة لا يعد إجراء سليما علميا ومهنيا، ذلك أن المرحلتين تكملان بعضهما بعضًا، من أجل فهم الحالة والوقوف على ديناميانها

المراجع العربية

١- السيد ابو شعيشع : الإحصاء للعلوم السلوكية. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة، ١٩٩٧.

٢- انور رياض عبد الرحيم : اختبار الألوان وقياس الشخصية. دار حراء بالمنيا، ١٩٨٥.

٣- أوسفالدو وريناتو فيراري : الرسم عند الأطفال. ترجمة: فوزي عيسى و عبد الفتاح حسن عبد الفتاح. القاهرة. دار الفكر العربي، ١٩٩٧، ط١.

٤- حامد عبد القادر ومحمد عطية الإبراشي : علم النفس التربوي. الجزء الثاني. القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٦، ط ٤.

٥- خالد محمد عبد الغني : دراسة تطور رسوم الأطفال والمراهقين العاديين في اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص ومقارنتها برسوم المرضى النفسيين والفئات الخاصة. رسالة دكتوراه، كلية الآداب بينها، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٣.

٦- صلاح مخيمر : تناول جديد للمراهقة. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة، ١٩٦٩.

٧- عادل كمال خضر : إسقاط صورة الجسم في اختبارات الرسم الاسقاطي. مجلة علم النفس، عدد ٥٦، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٠.

٨- عادل كمال خضر : الدلالات النفسية لرسم أعضاء جسم الشكل الإنساني. مجلة علم النفس، العدد ٦٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة. ٢٠٠٢.

٩- عادل كمال خضر : الدلالات النفسية للألوان في رسوم الأطفال. مجلة علم النفس، عدد٧٣، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٤.

١٠- عادل كمال خضر : رسوم الأطفال لشكل الإنسان ودلالتها النفسية. مجلة علم النفس، العدد ٤٧، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨.

١١- عادل كمال خضر : مفهوم الرمزية في التحليل النفسي (١) مفهوم الرمزية وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى. مجلة علم النفس، عدد ٥٩، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١.

١٢- عادل كمال خضر و مائسة المفتي : عناصر اختبار رسم الرجل وعلاقتها بالعوامل المعرفية والانفعالية : دراسة استطلاعية. مجلة علم النفس، العدد ١٦، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٠.

١٣- عبد الفتاح القرشي : اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن. الكويت، دار القلم، ١٩٨٧.

١٤- عبلة حنفي عثمان : الدلالات النفسية للفروق بين البنين والبنات في المرحلة الإعدادية في مصر. رسالة دكتوراه، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان. ١٩٧٩.

١٥- غريب عبد الفتاح غريب : كراسة تعليمات وقائمة معايير مقياس القلق (A). دار النهضة العربية. القاهرة. ١٩٨٧.

١٦- فاروق عبد الفتاح موسى : اختبار القدرة العقلية : المستوى من (١٥-١٧) عاماً. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٩.

١٧- كمال لطيف زاخر : الألوان والخطوط والمسافات ديناميكا تكاملية. مجلة علم النفس، مجلد ٥، عدد ٢، القاهرة، دار المعارف، أكتوبر ١٩٤٩- يناير ١٩٥٠.

١٨- لجنة الاختبارات في : م د ن : اختبار رسم الشجرة، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة ، تصدر عن مركز الدراسات النفسية - الجسدية ، المجلد الثالث، العدد ١١، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٢.

١٩- لويس كامل مليكه : دراسة الشخصية عن طريق الرسم، بدون دار النشر، ١٩٩٤.

٢٠- لويس كامل مليكه : اختبار ستانفورد بينيه الصورة الرابعة، المراجعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨.

٢١- محمود السيد أبو النيل : الإحصاء النفسي والاجتماعي وبحوث ميدانية تطبيقية، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ١٩٨٠.

المراجع الأجنبية

22- **Cimbalo, R. S.; Beck, K. L. & Sendziak, D.** :Emotionally Toned Pictures And Color Selection For Children And College Students. The Journal of Genetic Psychology. 1978, Vol. (133), PP. (303 -304©Æ

23- **Gozali, J. & Johnson, L. B:** A comparison Of The Chromatic And Achromatic Figure Drawing Of Adult Psychiatric Patients. Journal of Projective Techniques & Personality Assessment .1970, Vol. (34), No. (2), PP. (232 - 233©Æ

24- **Hammer, E.:** The House - Tree - Person (H - T - P) Drawing as Projective Technique With Children . In: Projective Technique with Children. Edited By Rabin, A. & Haworth, M.R., Grune & Stratton Inc. New York, 1960.

25- **Lowenfeld,V. & Brittain,W.L :** Creative And Mental Growth. Seventh Edition. Macmillan Publishing Co., Inc. New York, 1982.

26- **Machover, Karen:** sex differences in the developmental pattern of children as seen in human figure drawings. In: Projective Technique with Children. Edited By Rabin, A. & Haworth, M.R., Grune & Stratton Inc. New York, 1960.

27- **Marzolf, S .S & Kirchner, H. J.:** Color In House -††Tree - Person Drawings By College men And Women . Journal of Clinical Psychology. 1967, Vol. (23), No. (5), P.P. (504 -†508©Æ

28- **Rosen, W. J.:** Comparison Of House - Tree -Person Drawings Of Normal And disturbed Children (Children Drawing). Dissertation Abstracts International. 1991, Vol. (53), P. (3446).

29- **Schaie, K.W.:** On The Relation Of Color And Personality. Journal of Projective Techniques & Personality Assessment. 1966, Vol. (30), No. (6), P.P. (512-521).

30- **Yudin, L.W. & Reznkoff, M.:** Color And Its Relation To Personality: the T. A. T. Journal of Projective Techniques & Personality Assessment. 1966, Vol. (30), No. (3), P.P. (479 - 487).

الفروق الفردية وبعض المتغيرات المرتبطة بالحاجة إلى المعرفة

د. أيمن غريب قطب ناصر
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة الأزهر

مقدمة

للحاجات دور مهم وحيوى فى حياة الفرد فهى تلح فى طلب الإشباع وتدفع إلى النشاط بالإضافة إلى أن لها تأثير التوجيه. حيث توجه الفرد للأنشطة ذات الاتصال بإشباع الحاجة.. كما أنها تزيد من قدرة الأفراد على الإحساس، فالأفراد الذين تشتد لديهم حاجة من الحاجات يبدو عليهم ازدياد القدرة على الإحساس بالأمور المتصلة بإشباع هذه الحاجة. ريتشارد سوين (١٩٧٩) : ٣٢١، ٣٢٢ .

ويعتبر كثير من الباحثين أن معرفة حاجات الشخص وما يرتبط بها من دوافع وأهداف واستجابات سوية وغير سوية وما تحقق منها وما لم يتحقق من الموضوعات المهمة فى علم الصحة النفسية فعن طريق هذه المعرفة نستطيع فهم شخصيته وتفسير سلوكه. محمد عوده محمد، وكمال إبراهيم مرسى (١٩٨٦) : ٦٧.

وقد تركز انتباه علماء النفس فى السنوات الأخيرة على جانب محدد من الدوافع والحاجات - ومنها المعرفية - وعلى الرغم من تركيزهم على بعض الجوانب المحددة منها واستكشاف البعض الآخر فيها... إلا أن ذلك قد يكون بداية لاستكشاف الجوانب الأخرى من هذه الحاجات أو الدوافع لدى الفرد.

والدوافع أو الحاجات المعرفية تدفع الفرد ليكون منطقيًا متسقًا اتساقًا داخليًا حتى تكون العمليات الفكرية متفقة مع بعضها وهو يستمتع بذلك فحيثما كانت الحاجات أو الدوافع الأخرى يمكن النظر إليها على أنها تتضمن الاستخدام الممتع للجهاز الحسى والجهاز العضلى عند المرء. فلماذا لا تكون هناك دوافع أو حاجات تتضمن الاستخدام لجهاز التفكير لديه استخدامًا ممتعًا أيضًا ؟.

وإذا كان الأطفال يجدون فى بعض مثل هذه الأنشطة متعة كبيرة مثل حب الألغاز والألعاب والأنشطة العقلية ومعالجة المشكلات والألعاب الإلكترونية والرقمية... فإن الكبار أيضًا يستمتعون بحل الألغاز والكلمات المتقاطعة بل أن كثيرًا من العلماء والمهندسين والأطباء ورجال الأعمال والحرفيين... وغيرهم يجدون المتعة الحقة فى أعمالهم عندما تواجههم التحديات ويطلب منهم حل المشكلات الصعبة. إدوارد ج موراى (١٩٨٨) بتصرف. : ١٥٧ - ١٥٨.

وتشير الحاجة إلى المعرفة إلى نزعة أو اتجاه لدى الفرد للقيام أو السعى بأى جهد معرفى والاستمتاع بذلك. كاسبيو وبيتى وكاو Cacippo, J. T, petty, R. E, & Kao, C.F (١٩٨٤): ٣٠٦.

وتناقش أبحاث الحاجة إلى معرفة تحديد مجموعة الخصائص المنبؤه بالأسلوب أو الطريقة التى يقوم بها هؤلاء الأفراد والمعرفة الاجتماعية لديهم. المرجع السابق ٣٠٦.

وفى هذه الدراسة محاولة لتحديد مجموعة الخصائص المكونة لهذه الحاجة ومدى الفروق الفردية بين مجموعات الدراسة المحددة فيها ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات المختارة أو حساسيتها لها.

المشكلة والأهمية :

منذ قيام كل من كاسَيِّبو وبيتى Cacippo, J. T, & petty, R. E. (١٩٨٢) ببناء وتنمية مقياسهما لمفهوم الحاجة إلى المعرفة قامت العديد من الدراسات لبحث وتبين العديد من جوانب هذا المفهوم. وقد تبين من بعضها وجود فروق فردية بين مرتفعى ومنخفضى هذه الحاجة فى جوانب مختلفة ومنها ردود الأفعال لمواقف العمليات المعلوماتية informaiton Processing situation اهليرنج وباركر Ahlering, R. F & Parker L. D. (١٩٨٩): ٣١٣.

وتبين لكاسيّبو وبيتى وموريس Cacippo, J. T, petty, R. E, & Morris, K. J (١٩٨٣): ٨٠٥ – ٨١٨ أن لدى مرتفعى الحاجة إلى المعرفة قدر أكبر من إمكانية الإقناع الجدلى (Persuasive arguments) وبذل جهد معرفى أشمل فى العمليات المعلوماتية (Processing the information).

كما وجد كل أولسون وكامب وفولر Olson, L, Camp, c & Fuller, D (١٩٨٤): ٧١ – ٧٤ أن مرتفعى الحاجة إلى المعرفة كانوا أكثر ارتفاعًا فى درجة حب الاستطلاع Curiosity.

وأظهرت دراسة لكاسيّبو وبيتى وكاو وورودرجيوز Cacippo, J. T, petty,R. E, Kao, C.F. & Rodriguez, R. (١٩٨٦): ١٠٣٢ – ١٠٤٣ أن مرتفعى الحاجة إلى المعرفة كانوا أكثر قدرة على التفكير ومعالجة القضايا وما يرتبط بها من معلومات وذلك عند تشكيل اتجاهاتهم.

وبشكل عام أظهرت العديد من الدراسات أن لدى مرتفعى الحاجة إلى المعرفة قدر أكبر من القدرة على معالجة العمليات المعلوماتية مقارنة بمنخفضى هذه الحاجة كما أنهم كانوا أكثر تقديرًا لمواقف العمليات المعلوماتية وبذلاً للجهد فى ذلك. اهليرنج وباركر Ahlering, R. F & Parker L.D. وكانوا كذلك أكثر قدرة على حل ومعالجة المشكلات. هيبنر وريدر ولارسون Heppner, P. P, Reeder, B. L & Larson, L. M (١٩٨٣): ٥٣٧ – ٥٤٥.

كما كشفت العديد من الدراسات عن وجود العديد من الفروق الفردية فى هذه الحاجة على سبيل المثال دراسة ويبستروكريوجلونسكى Webster, D. M. & Kruglanski, A. W (١٩٩٤): ١٠٤٩ – ١٠٦٢ للفروق الفردية وبعض جوانب الشخصية. ودراسة كريوجلونسكى وبيرى وزاكاى Kruglanski, A. W, Peri, N. & Zakai, D, (١٩٩١): ١٢٧ – ١٤٨، ودراسة نيوبرج ونيوسم Neuberg, S. T & Neusom, J (١٩٩٣): ١١٣ – ١٣١، ودراسة تومسون وشايكن وهازليود Thompson, E. P, Chaken, S. & Hazlewood, J. D (١٩٩٣) ٩٨٧– ٩٩٧، ودراسات كاسيّبو وبيتى والتى بدأت فى هذا الصدد بدراسة الفروق الفردية Cacippo, J. T, & petty, R. E. (١٩٨٠).

وتبدو المشكلة من خلال ذلك فى البحث عن العوامل المختلفة المكونة لهذه الحاجة لدى مجموعات الدراسة المحددة ومدى أهمية وترتيب هذه العوامل وكذلك مدى أهمية الفروق الفردية فى هذه الجوانب المختلفة ودلالتها. كما أن لهذه الحاجة أهميتها فى تنمية الجوانب المعرفية لديهم وتحديد مدى تأثيرها فى شخصيتهم وكذلك مكوناتها المختلفة ومدى تباينها بتباين الفروق الفردية لمجموعات الدراسة وذلك بهدف الإرشاد والتوجيه للأفراد ومساعدتهم فى تنمية هذه الجوانب وجوانب شخصياتهم المختلفة وتحقيق مستوى أفضل من النمو لديهم وبالتالى رفع مستوى الصحة النفسية عندهم. كما أن لذلك دور فى تقدير مدى أهمية هذه المكونات والجوانب فى تكوين شخصيتهم ودلالة الفروق الفردية فيها ومدى تأثرها وتأثيرها عليهم واتساق ذلك مع

نتائج الدراسات السابقة والأطر النظرية المقدمة فى هذا المجال. ويؤيد ذلك ويدعمه أننا فى عصر العولمة والانفجار المعرفى الذى ازدادت سرعته وحجم المعلومات فيه. لذلك تبدو أهمية المعرفة والقدرة على تمثلها وحسن استثمارها واستخدامها لدى الأفراد والشباب على وجه التحديد والقيادات الفعالة وأصحاب التأثير واتخاذ القرار فى المجتمع لما لذلك من أهمية فى تقدم وازدهار المجتمعات وتفوقها حضاريًا.

إن حجم وسرعة سير التقدم المعاصر فى المعرفة وفى الطرق الفنية للحصول عليها ونشرها واستخدامها يؤديان بنتائج البحث العلمى والمعرفة وفى أكثر الأحيان فى الوقت الراهن إلى أن يكتسبا خاصة سرعة الزوال. فالمعرفة التى احتيج فى تكوينها إلى كفاح فكرى هائل منذ ما لا يزيد عن عشر سنوات مضت قد تقبل اليوم على أنها شىء واضح عادى فضلاً عن أن البحث العلمى لا يقف الآن عند فكرة واحدة بشأن أى مشكلة من المشكلات. جون. ب ديكنسون (١٩٨٣): ٦٩.

من هنا تبدو المشكلة وأهميتها بشكل محدد لدى الشباب وقطاع العلماء والباحثين على وجه التحديد لما لهم من تأثير فى سير وتقدم الأمة وحيث إنهم ثمارها وثروتها البشرية المزدهرة وأملها المنشود والمعهود فى النهوض من عثرتها وتفوقها وتحمل الأعباء والمسئوليات المستقبلية للأمم الناهضة الساعية نحو التقدم والازدهار الحضارى.

أهداف الدراسة

يمكن تحديد أهداف الدراسة فى الجوانب التالية :

١ - الكشف عن طبيعة ومدى ودلالة الفروق الفردية بين أفراد العينات الفرعية للدراسة فى الحاجة إلى المعرفة.

٢ - تحديد طبيعة وتنظيم وترتيب العوامل المكونة لهذه الحاجة لدى العينات الفرعية للدراسة فى ضوء متغيرات الدراسة المحددة.

٣- محاولة استخلاص نموذج عام لهذه المكونات فى ضوء العينات الفرعية والعينة الإجمالية وذلك بتحليلها واستخلاص النتائج والمؤشرات والدلالات والمقارنة بنتائج الدراسات السابقة والأطر والنماذج النظرية المقدمة فى هذا المجال وبالتالى إمكانية التوجيه والإرشاد لهذه المجموعات فى ضوء النتائج والتحليلات المستخلصة.

الإطار النظرى والدراسات السابقة

لقد حدد كوهين وآخرون Cohen et al (١٩٥٥) الحاجة إلى المعرفة باعتبارها حاجة لبنة مرتبطة بمواقف ذات معنى عن طريق التكامل، كما أشار إليها باعتبارها حاجة لفهم ووضع تفسير لأحداث ووقائع هذا العالم وقد قاموا بناءً على ذلك ببناء مقياس لهذه الحاجة. فى كاسيّبو وبيتى- مرجع سابق (١٩٨٢) : ١١٧.

ويتفق معهم كاتز Katz, D (١٩٦٠): ١٦٣ فى النظر إليها باعتبارها موضع للحاجة إلى الفهم

لدى الأفراد. وتشير دراسات الحاجة إلى المعرفة إلى التركيز على قضيتين وهما : أولهما: طبيعة المعرفة، وثانيهما : خصائص العمليات المهمة لقابلية واستخدام هذه المعرفة. ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة وير وكارلستون Wyer, S. J & Carlston, D. E. (١٩٧٩). وقد أجرى كل من كاسيّبو وبيتى (١٩٨٢) مرجع سابق. دراسة لتنمية مقياس الحاجة إلى المعرفة تضمنت أربع دراسات فرعية حيث عَرّفا هذه الحاجة بأنها نزعة أو اتجاه لدى الأفراد للقيام بأى محاولة أو جهد أو سعى معرفى ممتع لدى الفرد، وقد حاولا من خلال ذلك استخلاص مجموعة من الخصائص المنبؤه بالأسلوب أو الطريقة التى يقومون بها لهذا السعى وطبيعة المعرفة الاجتماعيه لديهم. وقد أطلقا على مقياسهما اختصارًا (NCS) أى مقياس الحاجة إلى المعرفة وهو يهدف إلى قياس وتقييم ومعالجة هذا الأداء المعرفى.

وفى دراستهما الأولى قاما بتنمية المقياس فى صورته الأولية حيث استخلصت عباراته والتى اشتقت فى الأساس من مقياس الحاجة إلى المعرفة لكوهين وآخرين (١٩٥٥) ومن مقياس الحاجة إلى الإنجاز لماكليلاند واتكنسون وكلارك ولويل ومهرابيان ويانكز (١٩٧٨). كاسيّبو وبيتى - مرجع سابق - (١٩٨٢) : ١١٧.

وقد طبقت العبارات فى صورتها الأولية على عينة متباينة من الحاجة إلى المعرفة فكانوا من طلاب جامعة إيوا الأمريكية كما اشتملت على عينة من العاملين بنفس الجامعة ليبلغ إجمالى العينة ٩٦ من الجنسين واستخدم أسلوب التحليل العاملى لاختبار وتحديد مدى انتظام العبارات فى التنظيم الكلى للمقياس..

وفى الدراسة الثانية أستخدمت عينة من ٤٠٠ طالب بجامعة إيوا أيضًا حيث تم استخلاص البنية العامليه للمقياس وتبين تميز المقياس عن مقياسَىّ القلق والنمط المعرفى Cognitive Style. وأعيد التحليل العاملى عليهم مرة أخرى من الدرجة الثانية وتبين من النتائج تميزه بالعديد من مؤشرات الصدق التميزى.

وفى الدراسة الثالثة تم استخلاص المزيد من مؤشرات الصدق من خلال حساب ارتباطه بمقاييس أخرى وكان ذلك على عينة من ١٠٤ (٣٥ ذكرًا، ٦٩ أنثى) أيضًا وتضمنت هذه الأدوات المرغوبية الاجتماعية والدوجماطية حيث تبين ضعف ارتباط المقياس بالدوجماطية وارتباطه سالبًا بالمرغوبية الاجتماعية وكان هناك ارتباط دال موجب مع الذكاء العام.كما تبين قدرة الأداة على التنبؤ بالأداء المستقبلى للأفراد، وكذلك وجود مؤشرات جيدة للاتساق الداخلى للعبارات كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فى الحاجة إلى المعرفة.

وقد فسرت النتائج من خلال الأسس التنظيرية والبنيوية للمقياس وأُعتُبرت الحاجة إلى المعرفة ليست وظيفة للفروق بين الجنسين وتشير نتائج هذه الدراسة فى اجماليها إلى تميز الأداة بمجموعة من الخصائص السيكومترية الجيدة من خلال مؤشرات الصدق التميزى والتنبؤى والصدق العاملى والاتساق الداخلى وكذلك الثبات حيث بلغ

معامل الثبات النصفى بعد التصحيح ٠,٨٧. كما تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية بين ٠,٢٢ - ٠,٨٠ بدلالة لا تقل عن مستوى ٠,٠١ وذلك فى العينة الكلية (٤٠٠ فرد).

وفى الدراسة الرابعة أظهرت النتائج انتظام العبارات فى عامل واحد يحمل اسم الحاجة إلى المعرفة حيث كانت العبارات متشبعة بهذا العامل بدرجة جيدة.

وفى دراسة تالية لكاسّيّبو وبيتى وكاو - مرجع سابق - (١٩٨٤) قدموا نموذجًا مختصرًا للمقياس الأصل ومحاولة لتقييم قدرته على تحديد الفروق الفردية فى هذه الحاجة وقدرته التنبؤية. وقد تكونت هذه الصورة المختصرة من المقياس من ٣٤ عنصرًا من المقياس الأصل باعتبارها قيم أساسية. وقد تم حساب تشبعها بالعامل العام. وبلغ معامل ألفا كرونباخ لهذه النسخة ما بين (٠,٩٠ - ٠,٩١). كما تبين وجود ارتباط موجب بينه وبين المقياس الأصل وذلك على عينة من ١٤٤ طالبًا بكلية العلوم الاجتماعية بإحدى الجامعات الأمريكية (جامعة إيوا) حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٦٣,٩. وتبين قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد فى حاجاتهم المعرفية من خلال العمر والجنس والسلالة.

واستخلص بالتحليل العامل مجموعة من العوامل تم مكافأتها بالعوامل الأصلية للمقياس الأصل وكانت دلالتها إيجابية مما أضفى تدعيمًا لصدق المقياس وكانت هناك ارتباطات منخفضة الدلالة مع كل من مقاييس القلق والاكتئاب والتركيز الجسدى Somatization وكان هناك ارتباط مع نموذج للبارانويا أو الهذيان لدى عينة اكلينيكية مستخدمة.

وقد أجرى اهليرنج Ahlerling, R. E. (١٩٨٧) ١٠١ - ١٠٢ مقارنة بين مرتفعى ومنخفضى الحاجة إلى المعرفة لاستخلاص مدى الفروق بينهما وذلك على عينة من ٤٥ طالبًا (٢٥ أنثى، ٢٠ذكرًا) باستخدام مقياس كاسّيّبو وبيتى (١٩٨٢) وبعض القياسات الأخرى لتحديد مدى ارتباطها ببعض الاتجاهات والمعتقدات نحو الانتخابات والديمقراطية وكان الافتراض الأساس هو أن مرتفعى الحاجة إلى المعرفة أكثر سلوكًا هدفيًا مقارنة بالآخرين وأكثر قدرة على تحصيل ومعالجة المعلومات المعرفية. وقد تحقق ذلك حيث أظهرت النتائج أنهم كانوا أكثر اتساقًا فى اتجاهاتهم وقدرة على التعامل مع المعلومات ومعالجتها وأكثر صدقًا وقدرة على التفكير والإيجابية وواقعية فى معالجة الأمور الحياتية وما يتعلق منها بالانتخابات والديموقراطية مقارنة بالآخرين.

وفى دراسة تنظيرية قدم البرت باندورا Ban-dura, A. (١٩٨٩): ١١٠٥ - ١١٨٤ نموذجًا لطبيعة ووظيفة العلاقة بين ما يُطلِق عليه الوكالة الإنسانية Human Agency فى تحليل لعملياتها المختلفة وبين البنية السببية الفاعلة. حيث تُقَدِّم هذه النظرية الاجتماعية المعرفية وفقًا للدور المعرفى المتنوع لها وعمليات ردود الأفعال الذاتية والتنظيم الذاتى Self - Regulatory ويشير فى هذا الصدد إلى دور العمليات النفسية للوكالة

الشخصية المتحققة وإلى البنية المتدرجة لنظم التنظيم الذاتى للذات باعتبارها وكالة وموضوع للذات. ويرى أن البحث فى العلاقة بين الوكالة السببية كقضية مطروحة للحرية أو التحديد لها هى الموضوع الأساس للتحليل والدراسة، ويقصد بالتحديد لها هنا هو مدى قدرتها على إنتاج مؤثرات الأحداث أكثر من كونها حسًا عقائديًا Doctrinal Sense، ويرى أن التصرفات تتحدد تمامًا بالخطوات المتتابعة للأسباب المستقلة لدى الأفراد بينما هى من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية تبدو غيرمتكاملة بين الوكالة الإنسانية والتحديدية. أما الحرية فتبدو مرتبطه إيجابًا بممارسات التأثير الذاتى على الأحداث exercise Bandura, A. & Cervone, D. (af self influence (١٩٨٦): ٩٢ - ١١٣.

وقد حاول ريتشارد. س. لازروس Lazarus, R.S. (١٩٩١) ٣٥٢ - ٣٦٧ أن يبحث عن طبيعة ودور كل من الدوافع والعاطفة فى العمليات المعرفية ومدى الطرق المعنية التى يتم تخليقها من قبل الفرد مع ظهور اللاّوعى هنا فى عمليات التفكير عبر فترات الحياة الممتدة.

وكان الافتراض لديه بأن عمليات التقييم المستمرة لدى الفرد ضرورة مهمة وسببًا كافيًا للشعور والمعرفة ويرى أنه لفهم المشاعر المتنامية عبر فترات الحياة لابد من أن نضع فى الاعتبار طرق ومعانى هذه الحياة المتجددة. وكيفيه معرفتها وشعوره بها ولابد فى ذلك من استكشاف جانب الشعور ودوره فى هذه العملية وقد حاول أن يضع نموذجًا مستخلصًا لدور كل من المشاعر والدوافع فى المعرفة فى تصور نظرى للعلاقة بينهم.

وفى مقالة تالية قام لازاروس (١٩٩١) : ٨١٩ - ٨٣٤. باختبار لهذا التصور النظرى المقدم من قبله ومدى قابليته للتفسير والفهم متضمنًا فى ذلك جوانب التعريف بالأنشطة النفسية المحددة فى إعزائاتها المختلفة وذلك من خلال متقابلين وهما العمليات التدرجية أو المستويات Categorical والاستراتيجيات البعدية Strat- Dimensional egies. ويحاول التوفيق بين أدوار الجوانب البيولوجية والمصادر الاجتماعية والثقافية فى التشكيل والتعبير عن هذه الانفعالات.

ومن جانب آخر يقدم لازاروس فى مقالته بعض التحليلات للنماذج المقدمة وتفسير لجوهر العلاقة بين هذه المكونات ليستخلص عددًا من المحددات العامة للانفعالات مثل الغضب والقلق والحزن... وغيرها (متضمنة الانفعالات الإيجابية) وذلك بهدف تحديد مدى تأثير الجوانب المعرفية عليها ودور الدوافع فيها ومدى عمليات التفاعل فيما بينها وبالتالى إمكانية توقع مثل هذه الانفعالات المحددة.

كما يناقش دور عمليات التقليد أو المحاكاة Coping فى تشكيل هذه الانفعالات.

وهناك دراسة لهاجتفيدت وبيتى Hougtvedt, C. P. & Petty, R. (١٩٩٢). تقوم حول افتراضات تنظيرية عن دور بعض عوامل الشخصية ومنها القدرة على المثابرة ومقاومة الإتجاهات والمعتقدات المتشكلة لدى الأفراد لعمليات التغيير كعوامل

وسيطة فى تفسير الحاجة إلى المعرفة. وقد استخدمت فى ذلك عينة من ٤٦ طالبًا جامعيًا بجامعة ولاية أوهايو الأمريكية طبق عليهم مقياس الحاجة إلى المعرفة لكاسَيِّبو وبيتى (١٩٨٢) والذى نمى بعد ذلك عام (١٩٨٦).

وقد أجريت دراستين فرعيتين حيث أظهرت نتائج الدراسة الأولى أن لدى مرتفعى الحاجة إلى المعرفة قدرًا أكبر من استقرار ورسوخ الاتجاهات ولديهم قدرة أكبرعلى المثابرة ومقاومة عوامل تغيير الاتجاهات. وفى الدراسة الثانية استخدمت عينة من ٥١ طالبًا بنفس الجامعة قسموا إلى مجموعتين من مرتفعى ومنخفضى الحاجة إلى المعرفة وفقًا لمقياس كاسَيِّبو وبيتى وتبين من النتائج أن لدى مرتفعى الحاجة إلى المعرفة مثابرة أطول وقدر أكبر من القدرة على مقاومة تغيير اتجاهاتهم وإمكانية أكبر على كتابة التقرير الذاتى وذلك مقارنة بمنخفضى هذه الحاجة. وتبين من النتائج أن متغيرات الشخصية يمكن أن تلعب دورًا وسيطًا فى تفسير هذه النتائج وما يتعلق منها بجوانب المعرفة وعملياتها كما يشير مُعّدا الدراسة إلى أن هذه النتائج محكومه بطبيعة الدراسة وما يتعلق بها من عينة وطريقة مما يستدعى الحذر من تعميم النتائج وأنها قد لا تمثل بالضرورة نموذجًا عامًا قابلاً للتعميم ويشيرا إلى أن دراسة وفهم العوامل الشخصية وجوانب التباين والفروق الفردية بين الأفراد فى حاجاتهم المعرفية من خلال ذلك قد تمثل عنصرًا حيويًا مهمًا فى دراسات الشخصية وعلم النفس الاجتماعى. المرجع السابق (١٩٨٢) : ٣٠٨.

وقد قَدمَت دراسة تومسون وشايكن وهازليود Thomson, E. P., Chaiken, S. & Hazlewood, J. D. (١٩٩٣): ٩٨٣ - ٩٩٩ نموذجًا تنظيريًا لدور كل من الحاجة إلى المعرفة والدافع المعرفى والمقدرة على الضبط كمتغيرات مفسرة من خلال عمليات التعزيز الداخلية والخارجية لهما ومدى الفروق الفردية بين الأفراد فى ذلك. وقد استخدمت فى الدراسة عينة من ٧٤ طالبًا جامعيًا من طلاب قسم علم النفس بجامعة نيويورك (٢٠ ذكرًا، ٥٤ أنثى) ممن اشتركوا فى برنامج عن الفروق العمرية فى الاستعداد للعصف الذهنى. وقد طبقت عليهم إجراءات تجريبية لاختبار مدى الفروق الفردية بينهم فى تأثيرالحوافز الداخلية والخارجية وذلك عن طريق المكافآت لمعرفة مدى تأثير ذلك على أنشطة التوجهات المعرفية لديهم. واستخدم فى ذلك مقياس الحاجة للمعرفة لكاسَيِّبو وبيتى (١٩٨٢) ومقياس للدافع المعرفى مكون من ٢٠ عبارة من إعداد الباحثين.

وكان الافتراض الأساس هو أن مرتفعى الحاجة المعرفية والدافع المعرفى يكونون أكثر ارتباطًا بعمليات التحفيز الداخلية عن الخارجية. وقد تبين من النتائج تحقق ذلك. وفسرت النتائج من خلال النموذج التنظيرى المقدم لتأثير عمليات التحفيز الداخلى على الجهد المعرفى المتكامل وعملياته، ودور الضبط الدافعى كعامل تفسيرى مُفْتَرض لتأثير عمليات التحفيز فى ذلك ومدى الفروق الفردية بين الأفراد فيها. وقد أظهرت النتائج أيضًا تحقيق هذه الفروق بين الأفراد فى

الجوانب المعرفية وتميزها من خلال المتغيرات المفسرة والنموذج التنظيرى المقدم.

وقام جيمس والر Waller, J. E. (١٩٩٤): ١٧٥ - ١٨٨ بدراسة لدور الحاجة إلى المعرفة فى تغيير سلوك الأفراد وذلك من خلال أحد متغيرات الشخصية وهو قيمة مواجهة الذات Value of Confrontation. فقد نمى روكيتش (١٩٧٣) طريقه لقيمة مواجهة الذات فى محاولة لتغيير سلوك الأفراد خاصة فى الجانب المعرفى منها وذلك بتغيير القيمة المتدرجة للسلوك الهام لديهم.

وتختبر هذه الدراسة دور الحاجة إلى المعرفة فى تغيير سلوك الأفراد من خلال دراستين فرعيتين : الأولى لتقييم مدى تأثير بعض المتغيرات ومنها المستوى العمرى على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ مجموعها ٢٧ طالبًا من طلاب علم النفس فى الدراسة الأولى. ومن ٥٦ طالبًا بنفس القسم فى الدراسة الثانية. وقد قُسِّمُوا على أساس قيمة مواجهة الذات والعمر والجنس والحالة الزواجية وسنوات الدراسة والانتماء الدينى والسياسى. وطبقت عليهم أدوات منها مقياس روكيتش (١٩٧٣) لقيمة مواجهة الذات ومقياس كاسيّبو نبيتى (١٩٨٢) للحاجة إلى المعرفة، وتمت المقارنة بينهم فى المتغيرات السابقة.

وتقوم الدراسة على أساس أن منظور روكيتش (١٩٧٣) لقيم الأفراد يقوم على أن هناك شكلاً رئيسًا من الاهتمامات لديهم ومتنوعة فى حياتهم وهى التى تتشكل بطريقة متدرجة (هيراركية) من القيم الأكثر أهمية إلى الأقل وأنها هى التى تشكل أسلوب نظام القيم لدى الفرد. ويعد هذا النظام القيمى محددًا لاتجاهات الفرد وسلوكه فى المواقف الحياتية المختلفة. ومن خلال هذا المنظور تكون بدائل التغيير فى سلوك الأفراد قائمة على أساس تغيير هذا النظام القيمى المتدرج لديهم. ومن ثم فإن طريقة قيمة مواجهة الذات (VSC) هى محاولة لتغيير سلوك الأفراد من خلال سلسلة من الإجراءات تتضمن :

١ - استخدام مسح قيمى وفقًا لاهتمامات الأفراد فى حياتهم.

٢ - تحديد دور انتباه الأفراد لتخطيط قيم يمكن مقارنتها بترتيب قيم الآخرين. وباستخدام الجماعات المرجعية الإيجابية والسلبية للأفراد. وهذه الجماعات تحدد علاقة الفرد بهذه القيم ومدى ترتيبها ومن ثم اتجاهاته المرتبطه بها، وكذلك المعلومات الموضوعية لترتيب قيم الأفراد كما تتضمن هذه الجماعات المرجعية مدى إتساق مفهوم الذات المثالى ومدى كفاءة الشخص الأخلاقية وحالة الرضا لديه وعلى أساس ذلك فإن الفرض الأساس فى الدراسة هو أن إجراءات قيم مواجهة الذات ستكون أكثر فعالية لدى الأفراد منخفضى الحاجة إلى المعرفة مقارنة بالأعلى حاجة معرفية.

وقد أظهرت النتائج فى كلتا الدراستين وجود تأثير رئيس لقيم مواجهة الذات كانت دلالته واضحه التأثير فى تغيير سلوك الأفراد خاصة على المدى البعيد وفقًا لمستوى الحاجة إلى المعرفة لديهم وكان ذلك أكثر وضوحًا فى التأثير لدى

الفئات الأقل مستوى فى الحاجة إلى المعرفة. بينما أبدى مرتفعو الحاجة إلى المعرفة قدرًا أكبر من الدلالة نحو بذل الجهد المعرفى وازدياد الاعتماد على معايير المعلومات مشيرة بذلك إلى العمليات المحيطة أو غير الرئيسة (Preipheral).

أما دراسة وآت وبلانشارد Watt, J. D. & Blan-chard, M. J. (١٩٩٤): ٤٤-٥١ فقد أجريت لاختبار مدى تأثير الحاجة إلى المعرفة على أحد متغيرات الشخصية وهو ما يطلق عليه الميل إلى الضجر Boredom Proneness وكان الافتراض الرئيس هو أن انخفاض مستوى الحاجة إلى المعرفة يرتبط بشكل موجب دال بارتفاع مستوى الميل إلى الضجر مقارنة بالآخرين. تكونت عينة الدراسة من (١٣٥ أنثى، ٧٩ ذكــــرًا) من طلاب علم النفس وإدارة الأعمال بجامعتين بشمال شرق الولايات المتحدة بالإضافة إلى ٢١٤ متقدمًا تراوحت أعمارهم بين ١٨ - ٥٢، وقد اسْتُخدِم فى الدراسة مقياس كاسَيّبو وبيتى (١٩٨٤) لقياس الحاجة إلى المعرفة ومقياس فارمر وسنبرج Farmer & Sunberg (١٩٨٦) لقياس الميل إلى الضجر، وتبين من النتائج وجود تأثير رئيسى دال للحاجة إلى المعرفة على درجات الميل إلى الضجر بحيث كان الأفراد الأقل فى درجات الحاجة إلى المعرفة أكثر ميلاً إلى الضجر مقارنة بالآخرين وتظهر النتائج وجود فروق فردية فى العمر فى هذا التأثير كما أظهرت وجود فروق بين الجنسين فى هذه العلاقة حيث أظهرت الإناث دلالات أكبر من الذكور على معظم القياسات الفرعية وإن لم يكن هناك تفاعل دال بين الحاجة إلى المعرفة والفروق بين الجنسين.

وقدم كل من دوَنا وويبستر وكريوجلنسكى Webster, D. M. & Kruglanski, A. W. (١٩٩٤): ١٠٤٩ - ١٠٦٢ دراسة للفروق الفردية فى الحاجة إلى المعرفة وذلك على عينة من (١٤٦ أنثى، ١٣٥ ذكرًا) وهم من طلاب جامعة ميريلاند الأمريكية. وقد طبق عليهم مقياس الحاجة إلى المعرفة من إعدادهما (NFCS) واستمر ذلك لمدة أسبوعين من الدراسة تم من خلالها استخلاص العديد من المؤشرات حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق واضحة الدلالة بين الجنسين كما أظهرت وجود العديد من الفروق الدالة بين مجموعات الدراسة على جوانب الحاجة إلى المعرفة وفقًا للمتغيرات المحددة وقد أضفت هذه النتائج مؤشرات لصدق المقياس من حيث قدرته على التمييز بين مجموعات الدراسة فى الحاجة إلى المعرفة بالإضافة إلى الصدق التميزى والتقاربى بارتباطه بالعديد من القياسات الأخرى مع تميزه عنها. وقد حسبت معاملات ثبات ألفا كرونباخ فكانت لدى العينة الاجمالية (ن =٢٨١) ٨٤, ٠. كما كانت لدى عينة أخرى إضافية من ١٧٢ طالبًا أيضًا ٨٤, ٠ وتم تحديد واستخلاص العديد من عوامل الحاجة إلى المعرفة من خلال إجراءات التحليل العاملى وهى : تفضيل النظام Perfrence for order، تفضيل أو قابلية التوقع Perfrnce for pre-dictability، الحزم (أو القطع) Decisiveness، عدم الاتساق مع الغموض Discomfert With Ambiguity، عدم الانغلاق الذهنى (الانفتاح الذهنى) Closed - Mindedness.

وأخيرًا فإن لديجيكتيستيريوز وكينتبرج وكريوجلنسكى وشابير Dijksterhuis, A, Knippenberg, V, Kruglanski, A. W & Schaper, C. (١٩٩٦): ٢٥٤ - ٢٧٠ دراسة تجريبية للحاجة إلى المعرفة فى علاقتها بالحاجة إلى الاستكشاف ومدى إدراك الفرد لذلك. وقد استخدم فى ذلك مقياس من إعداد ويبستر وكريوجلنسكى (١٩٩٤) لقياس الحاجة إلى الاستكشاف بالإضافة إلى مقياس كاسَيّبو وبيتى (١٩٩٤) واعتبرت الحاجة إلى الاستكشاف تنظيريًا جزءًا من الدافع المعرفى الاجتماعى وقد طبقت هذه الدراسة على عينتين من ٢٧، ٣٠ طالبًا من طلاب الجامعات بغرب الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج أن مرتفعى الحاجة إلى الاستكشاف كانوا أكثر ميلاً إلى الاتساق المعلوماتى مقارنة بمنخفضى هذه الحاجة. كما تبين أن الحاجة إلى الاستكشاف تعد جزءًا أساسيًا من الجانب المعرفى لهؤلاء الأفراد ومعلمًا واضحًا لها خاصة فى مجال الإدراك الاجتماعى للجماعات وأحكامها. وقد أظهر مرتفعو الحاجة إلى الاستكشاف ميلاً إلى الإدراك الاجتماعى للجماعات وأحكامها بشكل أكثر نمطية More sterotyp وينظرون إليهم باعتبارهم أكثر تجانسًا بالنظر إلى السمات النمطية. كما كانوا أقل نمطية فى الجانب السلوكى بينما كان منخفضو هذه الحاجة أكثر نمطية واتساقًا فى سلوكهم. وفسرت النتائج من خلال اتساقها مع نتائج الدراسات السابقة التى أشارت إلى أن مرتفعى الحاجة إلى الاستكشاف يبدون أكثر إيجابية وانتباهًا واتساقًا فى الجانب المعلوماتى وإدراك الآخرين.

الفروض

يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالى :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجات الحاجة إلى المعرفة بين طلاب المستويات الأولية وطلاب المستويات العليا.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجات الحاجة إلى المعرفة بين طلاب المستويات العليا وطلاب المستويات الأولية كل على حدة وبين عينة أساتذة الجامعة.

٣ - يختلف تنظيم وترتيب عوامل الحاجة إلى المعرفة باختلاف العينات الفرعية للدراسة (طلاب مستويات أولية - طلاب مستويات عليا -عينة أساتذة الجامعة).

٤ - هناك نموذج عام لعوامل الحاجة إلى المعرفة تنتظم من خلاله هذه العوامل كما يبدو ذلك لدى عينة الدراسة الإجمالية (وهو محكوم بالطبع بطبيعة وحدود هذه الدراسة).

المنهج والإجراءات

العينة

اختيرت ثلاث عينات فرعية للدراسة :

المجموعة الأولى :

من المستويات التعليمية الأولى وقد اختيرو من كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء بالمملكة العربية السعودية حيث تراوحت مستوياتهم الدراسية ما بين المستوى الأول والمستوى الثالث وكانوا من أقسام اللغة العربية والشريعة وأصول

الدين والجغرافيا، وكان متوسط أعمارهم ١٩,٩ بانحراف معياري ٠,٧٢ وقد بلغ عدد هؤلاء الأفراد ٢٨ طالبًا.

المجموعة الثانية :

من نفس الكلية ونفس التخصصات الدراسية ولكن من مستويات دراسية عليا (من المستوى السادس حتى المستوى الثامن) وكان متوسط أعمارهم ٢٣,٩ بانحراف معياري ٠,٩١ وقد بلغ عددهم ٢٨ طالبًا أيضًا.

المجموعة الثالثة :

من أساتذة الجامعة بنفس الكلية وهم من الحاصلين على درجة الدكتوراه في تخصصات دراسية مختلفة وكان متوسط أعمارهم ٤٨,١٢ بانحراف معياري ٨,٣٦ وكان عددهم ٢٣ أستاذًا وبذلك يبلغ إجمالي العينة ٧٩ فردًا.

وقد أجريت على هذه المجموعات إجراءات الدراسة حيث طبقت عليهم الأداة المستخدمة بعد التأكد من صلاحيتها وكان ذلك في نفس الفترة الزمنية.

الأدوات

استخدم في الدراسة الحالية مقياس الحاجة إلى المعرفة من إعداد كاسَيّبو وبيتي (١٩٨٢) ويتكون في صورته الكاملة من ٤٥ عبارة وقام الباحث الحالي بترجمته وملائمته للبيئة العربية .حيث طبق على مجموعة من ٣٥ طالبًا من طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء وتم التأكد من فهمهم للعبارات وعدلت البعض منها وفقًا لذلك ثم طبق على مجموعة من٦٠ طالبًا من تخصصات مختلفة بنفس الكلية.

وأعيد التطبيق عليهم بعد أسبوعين وتم حساب معامل الثبات فبلغ ٠,٧٦ وهو معامل يفوق في دلالته مستوى ٠,٠١.

ومما يبرر استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية أن مُعّدِي هذا المقياس هم من أصّلوا لهذا المفهوم وطوروه كما يعتبر مقياسهما من أكثر المقاييس تواترًا في الاستخدام في الدراسات السابقة وأشارت إليه العديد من الدراسات في نتائجها وتحليلاتها باعتباره من أفضل المقاييس في هذا المجال وأكثرها ثقة ويتميز بخصائص سيكومتريه جيدة مما يتيح لنا إمكانية استخدامه بثقة في الدراسة الحالية. وهو يعد إضافة جديدة من حيث هذه النوعية والقياسات بما يحمله من مفهوم خاص وتنظير يُمّكن من مقارنته عبر الدراسات المختلفة في البلدان الأخرى.

وقد اشتقت عبارات المقياس الأولية من مقياسّي كوهين وآخرين (١٩٥٥) والإنجاز لماكليلاند وآخرين (١٩٧٨). وقد أشار معدًا المقياس كاسَيّبو وبيتي (١٩٨٢) مرجع سابق : ١١٧. إلى مروره بالعديد من الإجراءات والتحليلات للتحقق من صدقه وثباته واتساقه وبشكل عام صلاحيته للاستخدام وقد تم ذلك على عينة بلغ إجماليها ٤٠٠ فرد من الطلاب من الجنسين ومن تخصصات مختلفة ومن العاملين بالجامعة وقد بلغ معامل ثبات الفاكروباخ على عينه من ١٤٤ طالبًا ما بين ٠,٩٠ - ٠,٩١. كما بلغ معامل الثبات النصفي بعد التصحيح ٠,٨٧ بدلالة تفوق مستوى ٠,٠١.

وتراوحت ارتباطات العبارات بالدرجة الكلية ما بين ٠,٢٢ - ٠,٨٠ بدلالة تفوق مستوى ٠,٠١ أيضًا.

كمـا أظهـرت إجـراءات التـحليل العـاملى انتظام العبـارات حول عـامل واحـد يحمل هذا المعنى وذلك عبر أربع دراسـات فـرعية قام بها مـعدا المقياس وتم الإشارة إلى ذلك فى موضع سابق من هذه الدراسة.

كمـا أشـارت العـديد من الدراسـات التى تميـزه بخصـائص الصدق التقـاربى والتـميزى وقـد تبين ارتباطه إيجابًا بالعديد من القياسات وثيقة الصلة وكان أيضًا متميزًا فى العديد منها.

وقـد قـام مـعدًا المقـيـاس بدراسـات تاليـة على المقياس حيث تم تنميته وتطويره وقدمت له صورة مـخـتـصـرة مكونة من ٣٤ عـبـارة. كاسَيِّبـو وبيـتى (١٩٨٤، ١٩٨٦) ويشار إليه اختصارًا (NCS).

ومن الدراسـات التى أشارت إلى تميـزه بدرجات جيدة من الصدق والثبات والقدرة التنبؤية العالية على سبيل المثال كاسَيِّبو وبيتى (١٩٨٢) وكاسَيِّبو وبيتى وكاو (١٩٨٤) وكاسَيِّبو وبيتى وكاو ورودرجيوز (١٩٨٦) واهليـرنج وباركـر (١٩٨٩) وهيـبنـر وريدر ولآرسـون (١٩٨٣) واهليـرنج (١٩٨٧) وويبـسـتـر وكريوجلونسكى (١٩٩٤)... وغيرها من الدراسات.

أمـا عن إجراءات التصحيح : فأمام كل عبارة من العبارات مقياس ثلاثى (نعم، أحيانًا، لا) يعطى المستجيب درجة ٣ فى حالة الإجابة (بنعم)، ٢ عن (أحيـانًا)، ١ فـى الإجابة بـ (لا) وذلك عندمـا تكون العبارة إيجـابية والعكس صحيح أى تكون الدرجات (١، ٢، ٣) فى حـالة العـبـارات السـالبـة وللمقـيـاس درجة كلية.

وبعـد التـأكد من إجراءات صـلاحـيـة الأداة. تم تطبـيـقـه على العـينات الـفـرعـيـة الـثـلاث للدراسـة الحالية عينة طـلاب المستويات الأولية من المستوى الأول حتى المستوى الثالث من تخصصـات دراسية مـختلفـة وكذلك عينة طـلاب المستويات العليـا وهم من المستوى السادس حتى الثامن وأيضًا على عينة أسـاتذة الجامعة وذلك بنفس الشروط والمواصفات وقـد تم توحيـد الإجراءات والتـأكد من مـدى فـهم العـبـارات ودقـة الإجـابة مـع اسـتـبـعـاد الإجـابات المشكوك فى صحتها.

وقـد روعى فى اختيـار العينات الفـرعيـة وجود متقابلات من مستويات التعليم والمعرفة والإمكانات العـقليـة والذهنيـة والاهتـمـامـات المعـرفـيـة وكـذلك الأعـمـار المتـبـاينة وهـم جـمـيـعًا من الذكور حيث أظهـرت مـعظم الدراسـات عـدم وجـود تأثيـر دال رئيس للجنس على هذا المتغير.

النتائج وتفسيرها

لقـد تم إجـراء حـسـاب مـعـامـلات ثـبـات (الفـالكـرونبـاخ) لمقيـاس الحاجة إلى المعـرفة على عينات الدراسة الفـرعية والعينة الإجمالية فكانت كما هـى موضحة فى الجدول التالى :

جدول رقم (١)
يوضح معاملات ثبات الفالكرونباخ على مقياس الحاجة للمعرفة لعينات الدراسة الفرعية والعينة الإجمالية

العينة	معامل ثبات الفالكرونباخ	ن
طلاب المستويات الأولية	٠,٧١	ن = ٢٨
طلاب المستويات العليا	٠,٧٤	ن = ٢٨
الأساتذة	٠,٥٣	ن = ٢٣
العينة الإجمالية	٠,٩٧	ن = ٧٩

ويتضح من الجدول رقم (١) تميز مقياس الحاجة إلى المعرفة بدرجات طيبة من الثبات مما يدعم الثقه فى هذا المقياس وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كاسَيِّبو وبيتى وكاو (١٩٨٤) حيث توصلت إلى معاملات ثبات قريبة منها بلغت من (٠,٩٠ - ٠,٩١). وفى الدراسة الحالية نجد أن هذا المعامل وصل فى العينة الإجمالية (ن = ٧٩) إلى ٠,٩٧ أى أعلى مما توصلوا إليه فى دراستهم السابقة. وإن كانت النتيجة لدى العينات الفرعية كما هو موضح فى الجدول السابق تتراوح بين (٠,٥٣، ٠,٧٤) ويلاحظ أن معامل الثبات لدى عينة الأساتذة كان أقلها بينما كانت عينة طلاب المستويات العليا أعلاها (٠,٧٤) فيما كان طلاب المستويات الأولية فى المتوسط (٠,٧١) وهو بين مجموعة طلاب المستويات العليا والأساتذة. وهذه النتيجة تشير إلى ثبات المقياس بشكل عام مع وجود تباينات فى درجات هذا الثبات باختلاف العينات الفرعية وإن كانت العينة الإجمالية تشير إلى ارتفاع عام فى مستوى هذا الثبات (٠,٩٧) مدعمًا من قدرة المقياس والثقة فيه.

وينص الفرض الأول على ما يلى :

توجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الحاجة إلى المعرفة بين طلاب المستويات الأولية وطلاب المستويات العليا. وفيما يلى جدول رقم (٢) يوضح الفروق بين المجموعات الثلاث فى الدرجة الكلية على مقياس الحاجة إلى المعرفة.

جدول رقم (٢)

تحليل تباين احادى الاتجاه (One - Way)

بين مجموعات الدراسة الثلاث على مقياس الحاجة إلى المعرفة

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	٣٢٧٧١,٥	٢	١٦٣٨٥,٧	٣٨٤,١***
داخل المجموعات	٣٢٤٢,٤	٧٦	٤٢,٧	
الإجمالى	٣٦٠١٣,٩	٧٨		

*** دلالة مستوى ٠,٠٠١

حيث يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث على مقياس الحاجة إلى المعرفة تعدت فى دلالتها مستوى ٠,٠٠١.

وباستخدام معادلة L. S. D. لدلالة واتجاه الفروق بين المجموعات اتضح أنها كانت بين مجموعتى الدراسة ٣٧,١٤ بدلالة تفوق مستوى ٠,٠١ وكانت هذه الدلالة لصالح طلاب المستويات العليا كما يتضح ذلك من جدول رقم (٣) للمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة [ت] للفروق ودلالتها أيضًا.

جدول رقم (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها للفرق بين مجموعتى طلاب المستويات الأولية والمستويات العليا على مقياس الحاجة للمعرفة

الأولية/العليا	م ١	م ٢	ع ١	ع ٢	ت
	٧٦,٧٩	١١٣,٩٣	٧,٩٤	٧,٠٧	٤,٨٥***

ويشير ذلك إلى تحقق هذا الفرض حيث تبين وجود فروق ذات دلالة واضحة بين مجموعتى الدراسة (الأولية والعليا) على الدرجة الكلية

لمقياس الحاجة إلى المعرفة وكانت الفروق لصالح طلاب المستويات العليا ويعتبر تحقق هذا الفرض أمرًا متوقعًا من حيث إن طلاب المستويات العليا كما تشير الدراسات يبدون أكثر قدرة معرفية وتميزًا فيها ولديهم من الإمكانات والمهارات فى ذلك ما يدعم هذا التميز بحكم سنوات الخبرة والدراسة وكذلك استمراريتهم فى هذا المجال ومثابرتهم عليها. وقد أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات السابقة واتفقت مع هذه النتيجة ويبدو ذلك من خلال دراسة كاسَيّبو وبيتى وكاو (١٩٨٤) التى أظهرت حساسية المقياس وقدرته على التمييز بين المجموعات المختلفة خاصة فى العمر والخلفية الثقافية والاجتماعية. وكذلك دراسة ويبستر وكريوجلونسكى (١٩٩٤) التى أظهرت وجود فروق فردية فى الحاجة إلى المعرفة بين مجموعات الدراسة المختلفة وكان ذلك واضحًا من خلال بعض متغيرات الشخصية.

وأيضًا دراسة اهليرنج (١٩٨٧) التى أظهرت وجود فروق فردية دالة فى الحاجة إلى المعرفة بين الأفراد تختلف باختلاف الخلفيات الثقافية والمعرفة والإعداد الذهنى والعقلى وكذلك الاتجاهات المتكونة لدى الأفراد. واستخلصت أن مرتفعى الحاجة إلى المعرفة يكونون أكثر سلوكًا موجهًا أو هدفيًا وأكثر قدرة على التحصيل ومعالجة المعلومات والعمليات المعرفية المختلفة وأكثر اتساقًا فى الاتجاهات وإيجابية فى التعامل مع المعلومات ومعالجتها وكذلك فى التفكير ويتسمون بالواقعية فى معالجة الأمور الحياتية وذلك مقارنة بمنخفضى هذه الحاجة.

ويؤيد ذلك نتائج دراسة كاسَيّبو وبيتى وكاو ورودرجيوز (١٩٨٦) حيث أوضحت أن مرتفعى الحاجة إلى المعرفة كانوا أكثر قدرة على التفكير ومعالجة القضايا والتعامل مع المعلومات.

وأيضًا دراسة هيبنر وريدر ولآرسون (١٩٨٣) حيث أظهرت أن لدى مرتفعى الحاجة إلى المعرفة قدرة أعلى على حل ومعالجة المشكلات.

وأيضًا دراسة كاسَيّبو وبيتى وموريس (١٩٨٣) التى أوضحت أن لدى مرتفعى الحاجة إلى المعرفة مقدرة أعلى على بذل الجهد المعرفى وشمول فى العمليات المعلوماتية.

وينص الفرض الثانى على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجات الحاجة إلى المعرفة بين كل من طلاب المستويات العليا وطلاب المستويات الأولية كل على حدة وبين عينة أساتذة الجامعة.

وبالنظر إلى جدول رقم (٢) لتحليل التباين بين المجموعات الثلاث نجد تحقق هذا الفرض أيضًا حيث تبين وجود فروق واضحة الدلالة بين المجموعات الثلاث تفوق فى دلالتها مستوى ٠,٠٠١. وباستخدام معادل L. S. D. لدلالة الفروق كانت بين مجموعة طلاب المستويات الأولية والأساتذة ٤٧,٣٠ بدلالة تفوق مستوى ٠,٠١ وكانت لصالح الأساتذة كما يوضح ذلك جدول رقم (٤) للمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة [ت] ودلالتها للفرق بين المجموعتين.

جدول رقم (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها للفرق بين مجموعتى طلاب المستويات الأولية والمستويات العليا على مقياس الحاجة إلى المعرفة

عينتا المستويات الأولية والأساتذة	م ١	م ٢	ع ١	ع ٢	ت
	٧٦,٧٩	١٢٤,٠٩	٧,٩٤	٢,٩٨	١٣٥,١٤***

ويتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق دالة أيضًا من خلال قيمة ت لدلالة الفروق وأن هذه الفروق كما يتضح من المتوسطات ومعادلة L. S. D. هى لصالح عينة الأساتذة.

كما يظهر الجدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة [ت] ودلالتها للفروق بين مجموعتى الدراسة طلاب المستويات العليا والأساتذة

جدول رقم (٥)

للمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة [ت] ودلالتها للفروق بين مجموعتى الدراسة طلاب المستويات العليا والأساتذة

عينتا المستويات الأولية والأساتذة	م ١	م ٢	ع ١	ع ٢	ت
	١١٣,٩٣	٧,٠٦	١٢٤,٠٩	٢,٩٨	٣١,٧٥***

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة ت ذات دلالة تفوق ٠,٠٠١ وأظهرت معادلة L. S. D. كذلك وجود فرق دال أيضًا عند نفس المستوى وكانت قيمتها ٤٧,٣٠ أيضًا ويبدو واضحًا من المتوسطات أن هذه الفروق لصالح مجموعة أساتذة الجامعة.

ويتبين مما سبق تحقق الفرض الثانى أيضًا حيث ظهرت فروق واضحة الدلالة بين مجموعتى الدراسة من طلاب المستويات الأولية والأساتذة من جانب وبين طلاب المستويات العليا والأساتذة من جانب آخر وكانت هذه الفروق لصالح الأساتذة عند مقارنتهم بطلاب المستويات الأولية وكذلك لصالح الأساتذة عند مقارنتهم بطلاب المستويات العليا أيضًا.

ويشير تحقق هذا الفرض إلى قدرة مقياس الحاجة إلى المعرفة على التمييز بين مجموعات الدراسة الثلاث بتباين مستوياتهم المعرفية والثقافية هذا من جانب. ومن جانب آخر إلى أن هناك تباينًا فى الحاجات المعرفية لدى هذه المجموعات الثلاث اختلفت وتميزت لدى كل منها باختلاف الخلفيات الثقافية والفكرية والاجتماعية لدى كل منها وكذلك المستوى التعليمى والعمرى مما يعنى وجود فروق فردية واضحة الدلالة بين المجموعات الثلاث فى الحاجة إلى المعرفة ويؤكد ذلك ويدعمه ويتسق معه ما أشارت إليه واجتمعت عليه الدراسات السابقة فى هذا الصدد. ومنها دراسة ويستر وكريوجلونسكى (١٩٩٤) والتى أوضحت وجود فروق فردية بين الأفراد والجماعات المختلفة فى الحاجة إلى المعرفة ظهرت من خلال العديد من جوانب الشخصية والخلفيات الثقافية والاجتماعية والعمرية المتعددة لدى الأفراد.

وكذلك دراسة كاسَيِّبو وبيتى (١٩٨٢) والتى أشارت إلى وجود هذه الفروق من خلال عمليات تنمية مقياسهما. وكذلك دراسة كاسَيِّبو وبيتى وكاو (١٩٨٤) والتى أوضحت قدرة هذا المقياس على التنبؤ وإظهار الحاجات المعرفية لدى الأفراد

باختلاف الفروق الفردية بينهم والمستويات المعرفية والخلفيات الثقافية والفكرية والاجتماعية لديهم.

وأيضًا دراسة أولسون وكامب وفولر (١٩٨٤) من حيث أظهرت أن لدى مرتفعى الحاجة إلى المعرفة تميزًا فى جوانب الشخصية وبعض الجوانب المعرفية والخلفيات الثقافية ومن ثم الفروق الفردية بين الأفراد وأشارت فى ذلك إلى جانب حب الاستطلاع Curiosity والتى اعتبرته أحد مكونات هذه الحاجة.

وكذلك ما أشار إليه اهليرنج وباركر (١٩٨٩) من أن غالب الدراسات تظهر بوجه عام أن لدى أصحاب الحاجات المعرفية المرتفعة قدرة أكبر على معالجة العمليات المعلوماتية والمعرفية وتقديرًا أعلى لمواقف هذه العمليات وبذله للجهد أكبر ومهارات أعلى ممن هم أقل منهم. وأيضًا دراسة هيبنر وريدر ولآرسون (١٩٨٣) من أن أصحاب الحاجات المعرفية يختلفون عن غيرهم فى قدرتهم على معالجة وحل المشكلات خاصة المعلوماتية والمعرفية وبالتالى مهارات أعلى واستمتاعًا أكبر بها. وأيضًا دراسة ديكستيريوز وكريوجلونسكى وشابير (١٩٩٦) والتى أظهرت وجود فروق فردية بين الأفراد فى هذه الحاجة وجوانبها واعتبرت الحاجة إلى الاستكشاف جزءًا من هذه الجوانب وأظهرت أن مرتفعى الحاجة إلى المعرفة أكثر ميلاً إلى الاتساق المعرفى والإدراك والتقييم الاجتماعى لهذه الجوانب بشكل أفضل من الآخرين. وأيضًا دراسة وآلر (١٩٩٤) والتى أوضحت وجود فروق فردية واضحة بين الأفراد فى الحاجات المعرفية وارتباط ذلك ببعض جوانب الشخصية ومنها قيمة مواجهة الذات والقدرة على اكتساب وتغيير الاتجاهات لديهم..... إلى غير ذلك من الدراسات المشار إليها سلفًا.

وينص الفرض الثالث على انه : يختلف تنظيم وترتيب عوامل الحاجة إلى المعرفة باختلاف العينات الفرعية للدراسة (طلاب مستويات أولية وطلاب مستويات عليا وعينة أساتذة الجامعة).

وقد تم معالجة هذا الفرض من خلال إجراءات التحليل العاملى على عينات الدراسة الفرعية كل على حدة. واستُخدَم فى ذلك طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج وتعد هذه الطريقة من أكثر طرق التحليل العاملى دقه وتميزًا... ولا يفترض فى هذه الطريقة تسلسل التباين النوعى فى شكل عوامل نوعية بل يدمج هذا التباين فى هذه الطريقة فى التباين العام مكونًا فئات تصنيفية كبرى تتضمن نسبة ضئيلة من هذا التباين النوعى... يضاف إلى ذلك ميزة رئيسية فى هذه الطريقة وهى أن كل عامل فيها يستخلص أقصى تباين ممكن بمعنى أن مجموع المربعات يصل إلى أقصى حدوده فى كل عامل. وعلى ذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية فى أقل عدد من العوامل المتعاملة. صفوت فرج (١٩٨٠) : ٢٠٩ - ٢١٠. واستُخدَم محك كايزر الذى يتطلب مراجعة الجذر الكامن للعوامل الناتجة على أن تُقبَل العوامل التى يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح وتعد عوامل عامة ويبدو هذا الأسلوب صالحًا ومناسبًا على وجه الخصوص لطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج.

المرجع السابق : ٢٤٤. كما تم تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس واختيرت نسبة ٠,٣٠ كحد أدنى لدلالة المتغيرات على العوامل (العبارات).

وقد أسفرت إجراءات التحليل العاملى لعينة طلاب المستويات الأولية عن استخلاص أربعة عوامل فرعية للحاجة إلى المعرفة يمكن تفسيرها وتتسم بقدر جيد من القبول وكان الجذر الكامن لكل منها يفوق الواحد الصحيح . وكانت مسئولة عن نسبة ٣٩,٨٢ من التباين الارتباطى . وفيما يلى استعراض لهذه العوامل : بالنسبة للعامل الأول فنجد هذا العامل قد حصل على نسبة تباين ١١,٩٧ وهى نسبة جيدة كما كان جذره الكامن يفوق الواحد الصحيح ٥,١٥ وبلغت نسبة الشيوع ١١,٩٣ وتشبعت به ١٥ عبارة من العبارات الخاصة بالمقياس ويوضح جدول رقم (٦) العامل الأول لدى طلاب المستويات الأولية : (الانفتاح الذهنى).

جدول رقم (٦)

العامل الأول لدى عينة طلاب المستويات الأولية (الانفتاح الذهنى)

نسبة التباين ١١,٩٧ — الجذر الكامن ٥,١٥ — نسبة الشيوع ١١,٩٧

م	رقم العبارة	العبارات	نسبة التشبع
١	١٦	فكرة التفكير المجرد غيرمقبولة لدَىّ	٠,٧٥
٢	٢١	احب الأعمال المتطلبة لتفكير اقل طالما كنت مخبُراً إياها	٠,٦٨
٣	٢٢	افضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٦٤
٤	١٩	افكر بجدية فقط عندما أرغب فى ذلك	٠,٦٤
٥	٢٥	افضل التفكير المرحَلىّ	٠,٦٠
٦	١٤	افكر بصعوبة فى بعض المواقف الجديدة أو غير المألوفة	٠,٥٨
٧	٣٨	لا أبدو راضياً عندما أفكر	٠,٥٥
٨	٨	لا أفكر عادة فى مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٥٤
٩	٤٥	استمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٥٢
١٠	١٣	اترك بعض الأشياء تحدث دون محاولة فهم التأثير فيها	٠,٤٦
١١	٢٠	لا استطيع ان افكر جيداً تحت اى ضغط ما	٠,٤٥
١٢	٦	عندما اقرا شيئاً ما ولا افهمه اضعه جانباً وأنساه	٠,٤٢
١٣	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٣٩
١٤	١٥	لا اتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٣٨
١٥	٤١	افضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٣٥

ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى الانفتاح الذهنى حيث يدور حول فكرة التفكير وإعمال الذهن فى أمور الحياة والحياة المستقبلية وإمكانية الإعداد والتخطيط ومعالجة القضايا والمشكلات من خلال ذلك وتدريب الفكر وإعداده بجوانب التثقيف والاستمتاع بها .

أما العامل الثانى لدى عينة طلاب المستويات الأولية فيبدو فى جدول رقم (٧) .

جدول رقم (٧)

العامل الثانى لدى عينة طلاب المستويات الأولية (التخطيط وقابلية التوقع)

نسبة التباين ١٠,١٤ — الجذر الكامن ٤,٣٦ — نسبة الشيوع ٢٢,١١

م	رقم العبارة	العبـــــــارات	نسبة التشبع
١	١٧	اميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٧٤
٢	٣٢	لا أحبذ الألعاب العقلية (القائمة على الفكر).	٠,٧١
٣	١٢	لا استمر كثيراً فى التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة فِيّ	٠,٥٩
٤	٩	يتركز تفكيرى حول الأداء أكثر من الأعمال المُتطَلَّبة له	٠,٥٧
٥	١٣	اترك بعض الأشياء تحدث دون محاولة فهم التأثير فيها	٠,٥٦
٦	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يعتقده الآخرون حلاً لها	٠,٥٣
٧	٤١	افضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٤٦
٨	٢٠	لا استطيع أن افكر جيداً تحت اى ضغط ما	٠,٤٢
٩	٢٧	لا يكون للأداء الجيد فرص طيبة إلا من خلال الأشخاص الموثوق فيهم	٠,٤٠
١٠	١٥	لا اتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٣٨
١١	٣٠	افضل الفرص التى تتيح لى اكتشاف مواطن الضعف والقوه فِيّ	٠,٣٥
١٢	٢٩	لا أحب تحمل المسئولية فى المواقف المُتطلبة للتفكير الكثير	٠,٣٣
١٣	٣٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغى أن أقوم به فى حياتى	٠,٣٣
١٤	١٠	تعلمى لأساليب جديدة فى التفكير لا يحقق لى شيئاً يذكر	٠,٣١
١٥	٢٣	لا أميل للأعمال المُتطَلبَة لاستثارة الفكر	٠,٣٠
١٦	٣٧	أفكر أفضل عندما يكون من حولى أكثر ذكاءً	٠,٣٠

حيث يتضح أن هذا العامل له جذر كامن يفوق الواحد الصحيح ٤,٣٦ مما يدعمه وبلغت نسبة التباين ١٠,١٤ كما كانت نسبة الشيوع ٢٢,١١ ويمكن أن نطلق على هذا العامل التخطيط

وقابلية التوقع حيث يدور حول فكرة إيجابية الإنسان فى التخطيط للأمور والتفكير والاستعداد لها وقابلية توقع حدوثها والتصور العقلى لحل مشكلاتها والاستعداد لتقبل مواطن الضعف عندالفرد .

أما العامل الثالث فيبدو من خلال جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

العامل الثالث لدى عينة طلاب المستويات الأولية (تفضيل النظام والترتيب العقلى)

نسبة التباين ٩,٢٨ الجذر الكامن ٣,٩٩ نسبة الشيوع ٣١,٣٩

م	رقم العبارة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
١	٥	اتخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٧٤
٢	٢	اعتقد اننى بالتفكير الجيد احقق أهدافى فى الحياة	٠,٦٥
٣	٤٥	استمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٦١
٤	٣٧	افكر افضل عندما يكون من حولى أكثر ذكاءً	٠,٦١
٥	٢٨	يؤدى زيادة التفكير إلى الوقوع فى الأخطاء	٠,٥٣
٦	٣٣	اتوقع واتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٥٠
٧	١٥	لا اتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٥٠
٨	٣٥	افضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٤٨
٩	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٤٦
١٠	٤٠	افضل التعامل مع المشكلات المعقدة عن السهلة	٠,٤٠
١١	٣١	اشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٣٥
١٢	٢٢	افضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٣٤
١٣	٢٥	افضل التفكير المرحَلىَ	٠,٣١

وهذا العامل الثالث جذره الكامن أيضًا يفوق الواحد الصحيح ٣,٩٩ ونسبة تباينه ٩,٢٨ ونسبة الشيوع ٣١,٣٩ ويمكن أن نُطلق على هذا العامل تفضيل النظام والترتيب العقلى حيث تدور العبارات الـ ١٣ المتشبعة به حول هذه الفكرة .

أما العامل الرابع لدى عينة طلاب المستويات الأولية فيبدو فى الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩)

العامل الرابع لدى عينة طلاب المستويات الأولية (الحزم والإيجابية)

نسبة التباين ٨,٤٣ الجذر الكامن ٣,٦٢ نسبة الشيوع ٣٩,٨٢

م	رقم العبارة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
١	٢٦	افضل التحدث عن الحلول الممكنة للمشكلات أكثر من التحدث عما يقوم المشاهير به	٠,٦٥
٢	٤	افضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٦٥
٣	١٨	لقد وجدت أن رضائى عن الإنجازات الهامة يتطلب التفكير والجهد العقلى منى	٠,٦١
٤	١٠	تعلمى لأساليب جديدة فى التفكير لا يحقق لى شيئاً يذكر	٠,٤٩
٥	٤٣	اكتفى بأداء بعض الأعمال فى أمور لا أهتم بكيف ولما اقوم بها	٠,٤٨
٦	٨	لا أفكر عادة فى مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٤٧
٧	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٤٦
٨	٣٠	افضل الفرص التى تتيح لى اكتشاف مواطن الضعف والقوه فىّ	٠,٤٤
٩	٢٧	لا يكون للأداء الجيد فرص طيبة إلا من خلال الأشخاص الموثوق فيهم	٠,٤٣
١٠	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٤٣
١١	٣٧	افكر افضل عندما يكون من حولى اكثر ذكاءً	٠,٣٧
١٢	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو اكثر اهمية مما يعتقده الآخرون حلاً لها	٠,٣٧
١٣	٣١	اشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٣٤

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن نسبة تباين العامل الرابع لدى عينة طلاب المستويات الأولية كان ٨,٤٣ والجذر الكامن يفوق الواحد الصحيح ٣,٦٣ ونسبة الشيوع كانت ٣٩,٨٢ ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى الحزم والإيجابية حيث تدور عباراته المتشبعة به حول هذا المعنى .

ويلاحظ من النتيجة السابقة للعوامل المستخلصة لدى عينة طلاب المستويات الأولية لجوانب الحاجة إلى المعرفة انها مُتَضَمنه فى معظم الدراسات السابقة خاصة دراسة ويبستر وكريوجلونسكى وإن اختلفت عنها فى الترتيب وهو أمر متوقع نظرًا لاختلاف العينات والفروق الفردية وطبيعة وخصائص وحدود كل دراسة .

أما بالنسبة لعينة طلاب المستويات العليا فقد تم استخلاص أربع عوامل أيضًا فرعية للحاجة إلى المعرفة قابلة للتفسير وتتسم بقدر جيد أيضًا من القبول حيث فاق الجذر الكامن فى كل منها الواحد الصحيح وكانت مسؤله عن ٤٢,٤٩ من نسبة التباين الارتباطى. ويوضح الجدول رقم (١٠) العامل الأول لدى هذه العينة .

جدول رقم (١٠)

العامل الأول لدى عينة طلاب المستويات العليا (الإنجاز العقلى)

نسبة التباين ١٣,٠٦ — الجذر الكامن ٥,٦٢ — نسبة الشيوع ١٣,٠٦

م	رقم العبارة	العبـــــــارات	نسبة التشبع
١	٣٦	أنجح عادةً فى حل مشكلات كان من الصعب معالجتها	٠,٧٨
٢	١٢	لا أستمر كثيراً فى التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة فىّ	٠,٧٢
٣	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٦٧
٤	٢٨	يؤدى زيادة التفكير إلى الوقوع فى الأخطاء	٠,٦٧
٥	٤٠	أفضل التعامل مع المشكلات المعقدة عن السهلة	٠,٦٣
٦	٢٢	أفضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٦٢
٧	١٥	لا أتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٦١
٨	٤	أفضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٥٩
٩	٢٩	لا أحب تحمل المسئولية فى المواقف المُتطلبة للتفكير الكثير	٠,٥٩
١٠	٣٣	أتوقع وأتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٥٦
١١	١٩	أفكر بجدية فقط عندما أرغب فى ذلك	٠,٥٢
١٢	٢٤	أجدنى غير راضٍ عن الأعمال الصعبة والمستَغرِقة لوقت طويل	٠,٤٩
١٣	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٤٧
١٤	٨	لا أفكر عادة فى مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٤٣
١٥	٤٥	أستمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٤٠
١٦	٢٥	أفضل التفكير المرحَلىّ	٠,٣٧
١٧	٧	أعتز بما تنتجه أفكارى	٠,٣٦
١٨	٣٩	أسعى لحل أمور حياتى فى حالة الإخفاق والارتباك	٠,٣٥
١٩	١٤	أفكر بصعوبة فى بعض المواقف الجديدة أو غير المألوفة	٠,٣٤

حيث يتضح من الجدول رقم (١٠) حصول هذا المتغير على نسبة ١٣,٠٦ من التباين ويفوق جذره الكامن الواحد الصحيح (٥,٦٢) ونسبة الشيوع ١٣,٠٦ وقد أطلق على هذا العامل الإنجاز العقلى حيث تدور عباراته حول قدره العقل على معالجة المشكلات وحل القضايا ومدى الملائمة فى معالجة الأمور.

أما العامل الثانى لدى نفس هذه العينة فيوضحه الجدول رقم (١١) .

جدول رقم (١١)

العامل الثانى لدى عينة طلاب المستويات العليا (التخطيط وقابلية التوقع)

نسبة التباين ١٢,١٨ | الجذر الكامن ٥,٢٤ | نسبة الشيوع ٢٥,٢٤

م	رقم العبارة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
١	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يعتقده الآخرون حلاً لها	٠,٧٦
٢	٤١	افضل معرفة حل المشكلات ببساطة اكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٧٥
٣	٦	عندما اقرأ شيئاً ما ولا أفهمه أضعه جانباً وأنساه	٠,٦٢
٤	١٤	افكر بصعوبة فى بعض المواقف الجديدة أو غير المألوفة	٠,٤٨
٥	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أى ضغط ما	٠,٤٧
٦	٢١	أحب الأعمال المتطلبة لتفكير أقل طالما كنت مخبُراً إياها	٠,٤٦
٧	٣٨	لا أبدو راضياً عندما أفكر	٠,٤١
٨	٤	افضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٤٠
٩	٢٨	يؤدى زيادة التفكير إلى الوقوع فى الأخطاء	٠,٤٠
١٠	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٣٩
١١	٢٥	أفضل التفكير المرحَلىّ	٠,٣٩
١٢	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٣٩
١٣	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقنى لمعالجة مشكلات ما	٠,٣٨
١٤	٢٢	افضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٣٨
١٥	١١	أتردد فى اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٣٧
١٦	٤٣	أكتفى بأداء بعض الأعمال فى أمور لا أهتم بكيف ولما أقوم بها	٠,٣٧
١٧	٣٢	لا احبذ الألعاب العقلية (القائمة على الفكر)	٠,٣٧
١٨	٨	لا أفكر عادة فى مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٣٧
١٩	٤٣	اكتفى بأداء بعض الأعمال فى أمور لا أهتم بكيف ولما أقوم بها	٠,٣٦
٢٠	١٢	لا أستمر كثيراً فى التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة فىّ	٠,٣٥
٢١	٢٤	أجدنى غير راضٍ عن الأعمال الصعبة والمستغرقة لوقت طويل	٠,٣٣

ويلاحظ من الجدول رقم (١١) أن نسبة تباين هذا العامل ١٢,١٨ وأن جذره الكامن يفوق الواحد الصحيح ٥,٢٤ وأن نسبة الشيوع بلغت ٢٥,٢٤ ويمكن أن نطلق على هذا العامل التخطيط وقابلية التوقع

وهو شبيه بالعامل الثانى فى عينة طلاب المستويات الأولية حيث تدور عباراته حول هذا المعنى.

أما العامل الثالث بالنسبة لهذه العينة فيتضح أيضًا من خلال الجدول رقم (١٢)

جدول رقم (١٢)

العامل الثالث لدى عينة طلاب المستويات العليا (الانفتاح الذهنى)

نسبة التباين ٩,٢٠٠ الجذر الكامن ٣,٦٩ نسبة الشيوع ٣٤,٤٤

م	رقم العبارة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
١	١٦	فكرة التفكير المجرد غيرمقبوله لدىّ	٠,٦١
٢	٣٨	لا ابدو راضياً عندما أفكر	٠,٥٦
٣	١٧	اميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٥٤
٤	٢	اعتقد اننى بالتفكير الجيد احقق أهدافى فى الحياة	٠,٤٣
٥	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقنى لمعالجة مشكلات ما	٠,٤٢
٦	١١	أتردد فى اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٤٢
٧	٤٣	اكتفى بأداء بعض الأعمال فى امور لا اهتم بكيف ولما اقوم بها	٠,٤٠
٨	١٩	افكر بجدية فقط عندما أرغب فى ذلك	٠,٣٩
٩	٣٦	انجح عادةً فى حل مشكلات كان من الصعب معالجتها	٠,٣٨
١٠	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٣٨
١١	١٩	افكر بجدية فقط عندما أرغب فى ذلك	٠,٣٨
١٢	٢٣	لا اميل للأعمال المتُطَلبَة لاستثارة الفكر	٠,٣٦
١٣	١٨	لقد وجدت ان رضائى عن الإنجازات الهامة يتطلب التفكير والجهد العقلى منى	٠,٣٣

ويوضح الجدول رقم (١٢) أن نسبة تباين هذا العامل بلغت ٩,٢٠ والجذر الكامن له هو ٣,٩٦ ونسبة الشيوع ٣٤,٤٤ وقد أطلق على هذا العامل الانفتاح الذهنى حيث تدور عباراته حول هذا المعنى وهو قريب من العامل الأول لدى عينة طلاب المستويات الأولية .

والعامل الرابع والأخير لدى هذه العينة يتضح من الجدول رقم (١٣)

جدول رقم (١٣)

العامل الرابع والأخير لدى عينة طلاب المستويات العليا (الحزم والإيجابية)

نسبة التباين ٨,٠٧ — الجذر الكامن ٣,٤٦ — نسبة الشيوع ٤٢,٤٩

م	رقم العبارة	العبــــــــارات	نسبة التشبع
١	٣٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغى أن أقوم به فى حياتى	٠,٦٢
٢	٣٠	أفضل الفرص التى تتيح لى اكتشاف مواطن الضعف والقوه فِىّ	٠,٥٦
٣	١٣	اترك بعض الأشياء تحدث دون محاولة فهم التأثير فيها	٠,٥٥
٤	٩	يتركز تفكيرى حول الأداء أكثر من الأعمال المُتطَلّبة له	٠,٥٠
٥	٣٧	أفكر افضل عندما يكون من حولى أكثر ذكاءً	٠,٤٦
٦	٥	أتخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٤٢
٧	٣٨	لا أبدو راضياً عندما أفكر	٠,٣٩
٨	٢	أعتقد أننى بالتفكير الجيد أحقق أهدافى فى الحياة	٠,٣٩
٩	٤٥	أستمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٣٨
١٠	١٩	افكر بجدية فقط عندما أرغب فى ذلك	٠,٣٣
١١	٣٣	اتوقع وأتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٣٢
١٢	٣٥	أفضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٣٢
١٣	١١	أتردد فى اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٣٢
١٤	٣١	اشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٣١

ويلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن نسبة تباين هذا العامل ٨,٠٧ وجذره الكامن يفوق الواحد الصحيح (٣,٤٦) ونسبة الشيوع بلغت ٤٢,٤٩ ويمكن أن يطلق على هذا العامل مسمى الحزم والإيجابية حيث تدور عباراته حول هذا المعنى وهو قريب فى معناه إلى حد ما من العامل الرابع فى عينة طلاب المستويات الأولية وإن اختلف فى بعض تفاصيله .

ثم ننتقل بعد ذلك إلى عينة أساتذة الجامعة حيث نجد أنه تم استخلاص أربعة عوامل أيضًا لمكونات الحاجة إلى المعرفة . وقد حصلت هذه العوامل على نسبة ٤٢,٩٦ من التباين الارتباطى كما تفوق جميع عواملها فى جذرها الكامن الواحد الصحيح ويمكن استعراضها فيما يلى :

العامل الأول لدى عينة أساتذة الجامعة ويتضح هذا العامل من الجدول رقم (١٤) .

جدول رقم (١٤)

العامل الأول لدى عينة أساتذة الجامعة (الانفتاح الذهنى)

نسبة التباين ١١,٦٦ — الجذر الكامن ٥,٠١٢ — نسبة الشيوع ١١,٦٦

م	رقم العبارة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
١	٦	عندما أقرأ شيئاً ما ولا أفهمه أضعه جانباً وأنساه	٠,٧٦
٢	٤٣	اكتفى بأداء بعض الأعمال فى أمور لا أهتم بكيف ولما أقوم بها	٠,٥٩
٣	٢٩	لا أحب تحمل المسؤولية فى المواقف المُتطلبة للتفكير الكثير	٠,٥٩
٤	٢٨	يؤدى زيادة التفكير إلى الوقوع فى الأخطاء	٠,٥٦
٥	٣٦	أنجح عادةً فى حل مشكلات كان من الصعب معالجتها	٠,٥٥
٦	٢٦	أفضل التحدث عن الحلول الممكنة للمشكلات أكثر من التحدث عما يقوم المشاهير به	٠,٥٤
٧	٢٥	أفضل التفكير المرحَلىّ	٠,٥٢
٨	٤٥	أستمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٥٢
٩	٤٠	أفضل التعامل مع المشكلات المعقدة عن السهلة	٠,٤٩
١٠	١٠	تعلمى لأساليب جديدة فى التفكير لا يحقق لى شيئاً يذكر	٠,٤٩
١١	١١	أتردد فى اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٤٦
١٢	٣١	أشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٤١
١٣	٣٠	أفضل الفرص التى تتيح لى اكتشاف مواطن الضعف والقوه فِىّ	٠,٣٩
١٤	٣٥	أفضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٣٨
١٥	٨	لا أفكر عادة فى مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٣٧
١٦	١٢	لا أستمر كثيراً فى التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة فِىّ	٠,٣٦
١٧	٢١	أحب الأعمال المتطلبة لتفكير أقل طالما كنت مخبُراً إياها	٠,٣٤
١٨	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أى ضغط ما	٠,٣٣
١٩	٥	أتخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٣٣

ومن الجدول رقم (١٤) يتضح أن هذا العامل قد حصل على نسبة تباين ١١,٦٦ وجذره الكامن يفوق الواحد الصحيح ٥,٠١٢ كما كانت نسبة شيوعه ١١,٦٦ ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى الانفتاح الذهنى ، حيث تدور عباراته حول هذا المعنى وهو قريب الشبه وإن كان له تميز خاص بالعامل الأول لدى عينة المستويات الأولية وبالعامل الثالث لدى عينة طلاب المستويات العليا.

أما العامل الثانى فيتضح فى الجدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥)

العامل الثانى لدى عينة أساتذة الجامعة (الانفتاح الذهنى)

نسبة التباين ١١,٤٠٠ — الجذر الكامن ٤,٩٠٢ — نسبة الشيوع ٢٣,٥٧

م	رقم العبارة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
١	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٩١
٢	٣٣	اتوقع وأتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٩١
٣	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٧٨
٤	٢٢	افضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٥٦
٥	٤١	أفضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٥٣
٦	٣٠	أفضل الفرص التى تتيح لى اكتشاف مواطن الضعف والقوه فِيّ	٠,٥٣
٧	٤٠	افضل التعامل مع المشكلات المعقدة عن السهلة	٠,٤٧
٨	١٧	أميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٤١
٩	٤	افضل من الأعمال العقلية ما هو اقلها حاجة للتفكير	٠,٣٧
١٠	٣٤	لا احب أن اكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغى أن اقوم به فى حياتى	٠,٣٦
١١	١١	أتردد فى اتخاذ قرارات هامةعقب التفكير الجيد فيها	٠,٣٤
١٢	٢١	احب الأعمال المتطلبة لتفكير أقل طالما كنت مخُبراً إياها	٠,٣١
١٣	٤٣	اكتفى بأداء بعض الأعمال فى امور لا اهتم بكيف ولما اقوم بها	٠,٣١
١٤	٨	لا افكر عادة فى مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٣٠

ويتضح من الجدول السابق حضول العامل الثانى لدى عينة أساتذة الجامعة على نسبة تباين ١١,٤٠٠ وعلى جذر كامن يفوق الواحد الصحيح ٤,٩٠٢ ونسبة شيوع ٢٣,٠٥٧ ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى الكفاءة والإنجاز العقلى حيث تحمل عباراته فى جوانبه وتدور حول هذا المعنى أو المحتوى وهو قريب فى بعض جوانبه من العامل الأول لدى عينة طلاب المستويات العليا وإن اختلف عنه وتميز فى جوانب أخرى ولعلها تبدو فى جانب الكفاءة العقلية. والعامل الثالث لدى عينة أساتذة الجامعة يبدو فى الجدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦)

العامل الثالث لدى عينة أساتذة الجامعة (الإيجابية وتحمل المسئولية)

نسبة التباين ١٠,٢٩ الجذر الكامن ٤,٤٢ نسبة الشيوع ٣٣,٣٤

م	رقم العبارة	العبـــــــارات	نسبة التشبع
١	٣٨	لا أبدو راضياً عندما أفكر	٠,٧٧
٢	٢٣	لا أميل للأعمال المُتَطَلِّبَة لاستثارة الفكر	٠,٧١
٣	٢٧	لا يكون للأداء الجيد فرص طيبة إلا من خلال الأشخاص الموثوق فيهم	٠,٥٩
٤	٣٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغى أن أقوم به فى حياتى	٠,٥٩
٥	٣٢	لا أحبذ الألعاب العقلية (القائمة على الفكر)	٠,٥٤
٦	٣٥	افضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٥٤
٧	١٤	أفكر بصعوبة فى بعض المواقف الجديدة أو غير المألوفة	٠,٥٤
٨	١٨	لقد وجدت أن رضائى عن الإنجازات الهامة يتطلب التفكير والجهد العقلى منى	٠,٥٢
٩	٢	اعتقد أننى بالتفكير الجيد أحقق أهدافى فى الحياة	٠,٤٨
١٠	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أى ضغط ما	٠,٤٨
١١	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقنى لمعالجة مشكلات ما	٠,٤١
١٢	١٠	تعلمى لأساليب جديدة فى التفكير لا يحقق لى شئ يذكر	٠,٣٨
١٣	٢٨	يؤدى زيادة التفكير إلى الوقوع فى الأخطاء	٠,٣٤
١٤	١٢	لا استمر كثيراً فى التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة فِيّ	٠,٣١

ويتضح من الجدول رقم (١٦) حصول هذا العامل على نسبة تباين ١٠,٢٩ وعلى جذر كامن يفوق الواحد الصحيح ٤,٤٢ وعلى نسبة شيوع بلغت ٣٣,٣٤ ويمكن أن نطلق على هذا العامل الإيجابية وتحمل المسئولية حيث تدور عباراته فى مجملها حول هذا المعنى وهذا العامل قريب فى بعض جوانبه من العامل الرابع لدى عينتى طلاب المستويات الأولية والعليا وإن كان هناك تميزًا فى بعض الجوانب الأخرى لعلها تبدو فى جانب تحمل المسئولية لدى عينة أساتذة الجامعة وجانب الحزم لدى عينة طلاب المستويات الأولية وعينة طلاب المستويات العليا . ولعل الحزم لدى هاتين العينتين قد يحمل فى بعض جوانبه قوة الشباب واندفاعه مع قلة الخبرة بحيث لا يكون هناك لديهم مثابرة

على بعض الجوانب فيما يبدو لدى عينة الأساتذة قدر من الحنكة والخبرة وعدم التعجل فى معالجة الأمور وإن كانت قد تحمل فى بعض نواحيها عدم الحزم أو الحسم أو القطع والسرعة فى معالجة بعض القضايا والأمور الحياتية كما أنهم قد يكونون أكثر انشغالاً ببعض الأمور الحياتية والعملية التى تجعلهم يبدون كذلك .والعامل الرابع لدى عينة أساتذة الجامعة يبدو من الجدول رقم (١٧).

جدول رقم (١٧)

العامل الرابع لدى عينة أساتذة الجامعة (التخطيط وقابلية التوقع)

نسبة التباين ٩,٦٢ الجذر الكامن ٤,١٤ نسبة الشيوع ٤٢,٩٦

م	رقم العبادرة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
١	١٧	أميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٦٧
٢	١٦	فكرة التفكير المجرد غير مقبوله لدَىّ	٠,٦٦
٣	٩	يتركز تفكيرى حول الأداء أكثر من الأعمال المتطلبة له	٠,٦٥
٤	٣١	أشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من اعمال عقلية مجهدة	٠,٥٢
٥	٤١	افضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٤٩
٦	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو اكثر اهمية مما يعتقده الآخرون حلاً لها	٠,٤٧
٧	١٥	لا أتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٤٧
٨	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقنى لمعالجة مشكلات ما	٠,٤٢
٩	٤٣	أكتفى بأداء بعض الأعمال فى أمور لا اهتم بكيف ولما اقوم بها	٠,٤٠
١٠	٢٠	لا أستطيع ان افكر جيداً تحت اى ضغط ما	٠,٣٧
١١	١١	أتردد فى اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٣٦
١٢	٥	أتخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٣٦
١٣	٣٠	افضل الفرص التى تتيح لى اكتشاف مواطن الضعف والقوة فِىّ	٠,٣٥
١٤	٣٤	لا احب ان اكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغى ان أقوم به فى حياتى	٠,٣٤

ويتضح من الجدول رقم (١٧) أن نسبة التباين لهذا العامل هى ٩,٦٢ وأن جذره الكامن يفوق عن الواحد الصحيح ٤,١٤ وأن نسبه الشيوع هى ٤٢,٩٦ وهذا العامل يمكن أن يحمل فى جوانبه معنى التخطيط وقابلية التوقع حيث تحمل العبارات فى مجملها وتدور حول هذا المعنى وهو

محتواه إلى حد ما من العامل الثانى لدى عينتى طلاب المستويات الأولى وطلاب المستويات النهائية وإن كان له تميز خاص فى بعض الجوانب يبدو من خلال نمط وشكل وتوزيع العبارات داخل هذا العامل . وبمقارنة العوامل داخل العينات الثلاث يمكن أن نستخلص بعض الجوانب التالية :

جدول رقم (١٨)

يوضح مسمى وترتيب عوامل الحاجة إلى المعرفة لدى عينات الدراسة الثلاث

عينة طلاب المستويات الأولية	عينة طلاب المستويات العليا	عينة أساتذة الجامعة
١ - الانفتاح الذهنى	١ - الإنجاز العقلى	١ - الانفتاح الذهنى
٢ - التخطيط وقابلية التوقع	٢ - التخطيط وقابلية التوقع	٢ - الكفاءة والإنجاز العقلى
٣ - تفضيل النظام والترتيب العقلى	٣ - الانفتاح الذهنى	٣ - الإيجابية وتحمل المسئولية
٤ - الحزم والإيجابية	٤ - الحزم والإيجابية	٤ - التخطيط وقابلية التوقع

بالنظر إلى الجدول رقم (١٨) يمكن أن نلاحظ أن عامل الانفتاح الذهنى مكون أساسى لدى العينات الثلاث وإن اختلف فى الترتيب وبعض التفاصيل فكان العامل الأول لدى عينتى طلاب المستويات الأولى وعينة الأساتذة بينما كان ترتيبه الثالث لدى عينة طلاب المستويات العليا .

كما أن عامل التخطيط وقابلية التوقع يشكل أيضًا عاملاً مشتركًا فى العينات الثلاث وقد شكل العامل الثانى لدى عينتى الطلاب (المستويات الأولية، والمستويات العليا). بينما كان العامل الرابع لدى عينة الأساتذة .

وكان عامل الحزم والإيجابية مشكلاً للمكون الرابع لدى عينتى الطلاب (المستويات الأولى والمستويات العليا) بينما كان جزء الإيجابية فقط أحد مكونات العامل الثالث وإن اختلف بالطبع فى تفاصيله وتميزه عن العاملين الآخرين فى العينتين الفرعيتين للطلاب .

وكانت هناك عوامل منفردة إلى حد ما فى العينات الفرعية فكان هناك عامل تفضيل النظام والترتيب العقلى لدى عينة طلاب المستويات الأولية. بينما كان هناك عامل الإنجاز العقلى لدى عينة طلاب المستويات العليا واشترك معه فى أحد جوانبه عامل الكفاءة والإنجاز العقلى لدى عينة الأساتذة. وبشكل عام يمكن القول من خلال العرض السابق أن هناك نوعًا من التمايز فى هذه العوامل داخل العينات الفرعية الثلاث تبدو من خلال تنظيم وترتيب هذه العوامل داخل العينات الفرعية الثلاث وكذلك نسبة التباين لدى كل منها وتشبعات العبارات داخل كل عامل من العوامل وتشكيل هذه العبارات أيضًا.

كما يمكن القول أن هناك محاورًا أساسية مشتركة بين المجموعات الثلاث تجتمع حوله ألا وهى الحاجة إلى المعرفة بمكوناتها الفرعية المختلفة. وبذلك يكون هذا الفرض أيضًا قد تحقق.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة في هذا الشأن حيث أشارت دراسة ويبستر وكريرجلونسكى إلى بعض هذه العوامل وإن اختلفت أيضًا فى ترتيبها وتكوينها حيث أشارت إلى عامل تفضيل النظام ، وعامل قابلية التوقع وعامل الحزم أو القطع وكذلك عامل الانغلاق أو الانفتاح الذهنى . وكان لديها عامل آخر لم يظهر لدينا فى هذه الدراسة وهو عامل عدم الاتساق مع الغموض.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كاسَيِّبو وبيتى وكاو (١٩٨٤) من عوامل الحاجة إلى المعرفة وقد تبين اختلافها فى الترتيب والتنظيم باختلاف الفروق الفردية للعينات الفرعية أو مجموعات الدراسة المختلفة وإن اجتمعت حول عامل واحد يحمل معنى الحاجة إلى المعرفة.

وكذلك ما أشارت إليه دراسة اهليرنج وباركر (١٩٨٩) من وجود عوامل منظمة داخل الحاجة إلى المعرفة تدور حول معانى القدرة على معالجة المعلومات وتقدير المعلومات وحسن التعامل معها وبذل الجهد فى ذلك. وأيضًا دراسة كاسَيِّبو وبيتى وكاو ورودرجيوز (١٩٨٦) من أن هناك عوامل لدى مرتفعى الحاجة إلى المعرفة تجتمع حول معانى القدرة على التفكير ومعالجة القضايا وما يرتبط بها من معلومات.. وإلى غير ذلك من الدراسات.

ننتقل بعد ذلك إلى **الفرض الرابع والذى ينص على أنه:** هناك نموذج عام لعوامل الحاجة إلى المعرفة تنتظم من خلاله هذه العوامل كما يظهر ذلك لدى عينة الدراسة الإجمالية .

وقد أسفرت إجراءات التحليل العامل لعينة الدراسة الإجمالية (ن = ٧٩) عن وجود أربعة عوامل فرعية للحاجة إلى المعرفة يمكن تفسيرها وتتسم أيضًا بقدر جيد من المصداقية فقد كان الجذر الكامن لكل منها يفوق الواحد الصحيح وحصلت على نسبة ٥٥,٥٦ من التباين الأرتباطى. ويلاحظ من هذه العوامل الأربعة أن العامل الأول فيها حصل على نسبة ٤٢,٨٩ من التباين الأرتباطى . وكان جذره الكامن ١٨,٤٤ مما يشير إلى مدى قوته وعموميته بحيث قد يجوز لنا أن نطلق عليه عامل عام خاصة أنه بمقارنته بالعوامل الثلاث الأخرى نجد أن هناك فرقًا كبيرًا بينها فالعامل الثانى حصل على نسبة ٤,٩١ من نسبة التباين وجذره الكامن ٢,١١ والعامل الثالث حصل على ٣,٩٩ من نسبة التباين وكان جذره الكامن ١,٧٢ والعامل الرابع كان حاصلاً على نسبة ٣,٦٦ من نسبة التباين وكان جذره الكامن ١,٦٢ . ويمكن لنا أن نستعرض هذه العوامل فيما يلى :

يتبين من جدول رقم (١٩) أن العامل الأول يمكن أن يكون عاملاً عامًا حيث كما أشرنا سلفًا يحمل نسبة عالية من التباين الارتباطى وصلت إلى ٤٢,٩ وجذر كامن عالٍ وصل إلى ١٨,٤٤ بحيث فاق الواحد الصحيح بشكل كبير جدًا كما كانت نسبة الشيوع لديه ٤٢,٨٩ وقد اجتمعت حوله عدد كبير من تشبعات العبارات وصلت إلى ٣٣ عبارة من عبارات المقياس الـ (٤٥) وكلها لا تقل فى تشبعاتها عن نسبة ٠,٣٠ وهى الحد الأدنى لقبول تشبعات العبارات على المقياس وفقًا لما ارتضيناه فى هذه الدراسة ويمكن أن نطلق على هذا العامل

مسمى الانفتاح الذهنى حيث يتضمن فى طيات عباراته ومعناها العام هذا الجانب ويلاحظ أن هذا العامل تكرر لدى العينات الفرعية الثلاث ويشكل محورًا أساسيًا فيها وهو العامل الأول لدى عينتى طلاب المستويات الأولى وأساتذة الجامعة والثالث لدى طلاب المستويات العليا .

جدول رقم (١٩)

العامل الأول لدى عينة الدراسة الإجمالية لمكونات الحاجة إلى المعرفة (ن = ٧٩) (الانفتاح الذهنى)

نسبة التباين ٤٢,٨٩ الجذر الكامن ١٨,٤٤ نسبة الشيوع ٤٢,٨٩

م	رقم العبارة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
١	١٦	فكرة التفكير المجرد غيرمقبولة لدَىّ	٠,٧٢
٢	٢١	أحب الأعمال المتطلبة لتفكير أقل طالما كنت مخُبراً إياها	٠,٧٠
٣	٢٥	أفضل التفكير المرحَلىّ	٠,٦٧
٤	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يعتقده الآخرون حلاً لها	٠,٦١
٥	٢٢	أفضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٦٨
٦	١٤	أفكر بصعوبة فى بعض المواقف الجديدة أو غير المألوفة	٠,٥٨
٧	٤٣	اكتفى بأداء بعض الأعمال فى أمور لا أهتم بكيف ولما أقوم بها	٠,٥٧
٨	٣٨	لا أبدو راضياً عندما أفكر	٠,٥٤
٩	٣٦	أنجح عادةً فى حل مشكلات كان من الصعب معالجتها	٠,٥٢
١٠	١٩	أفكر بجدية فقط عندما أرغب فى ذلك	٠,٥١
١١	٣٤	لا أحب أن أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغى أن أقوم به فى حياتى	٠,٥١
١٢	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقنى لمعالجة مشكلات ما	٠,٥٠
١٣	١١	أتردد فى اتخاذ قرارات هامة عقب التفكير الجيد فيها	٠,٥٠
١٤	٤	أفضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٤٩
١٥	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت أى ضغط ما	٠,٤٦
١٦	٢٧	لا يكون للأداء الجيد فرص طيبة إلا من خلال الأشخاص الموثوق فيهم	٠,٤٤
١٧	٤٠	أفضل التعامل مع المشكلات المعقدة عن السهلة	٠,٤٤
١٨	٤٥	استمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٤١
١٩	٠٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٤٠

م	رقم العبارة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
٢٠	٧	اعتز بما تنتجه افكارى	٠,٣٩
٢١	٩	يتركز تفكيرى حول الأداء اكثر من الأعمال المُتطَلّبَة له	٠,٣٩
٢٢	٣١	اشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٣٨
٢٣	٨	لا افكر عادة فى مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٣٧
٢٤	٢٨	يؤدى زيادة التفكير إلى الوقوع فى الأخطاء	٠,٣٧
٢٥	١٨	لقد وجدت أن رضائى عن الإنجازات الهامة يتطلب التفكير والجهد العقلى منى	٠,٣٦
٢٦	٣٣	اتوقع واتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٣٤
٢٧	٦	عندما اقرأ شيئاً ما ولا افهمه اضعه جانباً وانساه	٠,٣٣
٢٨	١٠	تعلمى لأساليب جديدة فى التفكير لا يحقق لى شيئاً يذكر	٠,٣٢
٢٩	١٥	لا اتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٣٢
٣٠	٢٣	لا اميل للأعمال المُتطَلّبَة لاستثارة الفكر	٠,٣٢
٣١	٢٩	لا احب تحمل المسئولية فى المواقف المُتطلبة للتفكير الكثير	٠,٣٢
٣٢	٤١	افضل معرفة حل المشكلات ببساطة اكثر من محاولة فهم اسبابها	٠,٣٢
٣٣	١٧	أميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٣١

ولعل هذه النتيجة تتفق على ما توصلت إليه دراسة كاسَيّبو وبيتى وكاو (١٩٨٤) من إجماع معظم عبارات المقياس حول عامل عام واحد وقد وصلت عدد العبارات إلى ٣٤ عبارة متشبعه بهذا العامل وهى قريبة مما توصلت إليه الدراسة الحالية (٣٣ عبارة) وقد أطلق عليه مُعِدّى الدراسة المقياس المختصر أو العامل العام للحاجة إلى المعرفة (NCS) .

أما العامل الثانى فيتضح من الجدول رقم (٢٠) حيث إنه قد حصل على نسبة تباين ٤,٩١ وجذر كامن يفوق الواحد الصحيح ٢,١١ ونسبة الشيوع كانت ٤٧,٧٠ . ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى (التخطيط وقابلية التوقع) حيث تدور عباراته فى معناها حول هذا المعنى. وهذا العامل نجده مشتركًا لدى العينات الفرعية الثلاث أيضًا وقد شكل العامل الثانى لدى عينتى الطلاب والعامل الرابع لدى عينة الأساتذة.

جدول رقم (٢٠)

العامل الثانى للحاجة إلى المعرفة لدى العينة الإجمالية (التخطيط وقابلية التوقع)

نسبة التباين ٤,٩١ الجذر الكامن ٢,١١ نسبة الشيوع ٤٧,٧٠

م	رقم العبارة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
١	١٣	اترك بعض الأشياء تحدث دون محاولة فهم التأثير فيها	٠,٧٥
٢	٩	يتركز تفكيرى حول الأداء أكثر من الأعمال المتُطَلَّبة له	٠,٧٠
٣	١٠	تعلمى لأساليب جديدة فى التفكير لا يحقق لى شيئاً يذكر	٠,٦٩
٤	٦	عندما أقرأ شيئاً ما ولا افهمه اضعه جانباً وانساه	٠,٦٦
٥	٣٧	افكر أفضل عندما يكون من حولى أكثر ذكاءً	٠,٦٥
٦	٣٢	لا احبذ الألعاب العقلية (القائمة على الفكر)	٠,٦٥
٧	١٧	أميل إلى التفكير والدراسة والتأمل	٠,٥٣
٨	٢	اعتقد اننى بالتفكير الجيد احقق أهدافى فى الحياة	٠,٥٣
٩	٢٠	لا أستطيع أن أفكر جيداً تحت اى ضغط ما	٠,٥١
١٠	٥	اتخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٤٩
١١	٧	اعتز بما تنتجه افكارى	٠,٤٨
١٢	١	استمتع حقاً بأعمال تستغرقنى لمعالجة مشكلات ما	٠,٤٧
١٣	١١	اتردد فى اتخاذ قرارات هامةعقب التفكير الجيد فيها	٠,٤٧
١٤	٢٦	افضل التحدث عن الحلول الممكنة للمشكلات أكثر من التحدث عما يقوم المشاهير به	٠,٤٤
١٥	٤١	افضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٤١
١٦	٤٥	أستمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٤٠
١٧	٢٧	لا يكون للأداء الجيد فرص طيبة إلا من خلال الأشخاص الموثوق فيهم	٠,٣٩
١٨	١٩	أفكر بجدية فقط عندما أرغب فى ذلك	٠,٣٧
١٩	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يعتقده الآخرون حلاً لها	٠,٣٧
٢٠	٣٤	لا أحب ان أكون مسئولاً عن التفكير فيما ينبغى أن أقوم به فى حياتى	٠,٣٦
٢١	٤	افضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٣٥
٢٢	١٨	لقد وجدت أن رضائى عن الإنجازات الهامة يتطلب التفكير والجهد العقلى منى	٠,٣٣
٢٣	٢٣	لا اميل للأعمال المتُطَلَّبَة لاستثارة الفكر	٠,٣٣
٢٤	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٣٢
٢٥	١٥	لا اتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٣١
٢٦	٣١	اشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٣١
٢٧	٣٥	افضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٣٠

أما العامل الثالث فيمكن ملاحظته من الجدول رقم (٢١)

جدول رقم (٢١)

يوضح العامل الثالث لدى العينة الإجمالية (الكفاءة والإنجاز)

نسبة التباين ٣,٩٩ الجذر الكامن ١,٧٢ نسبة الشيوع ٥١,٧٩

م	رقم العبارة	العبـــــــــارات	نسبة التشبع
١	٤٤	قد يكون الجهل راحة	٠,٧٦
٢	٢٦	أفضل التحدث عن الحلول الممكنة للمشكلات أكثر من التحدث عما يقوم المشاهير به	٠,٦٣
٣	٣٣	اتوقع وأتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٥٩
٤	٣٦	انجح عادةً فى حل مشكلات كان من الصعب معالجتها	٠,٥٩
٥	١٢	لا أستمر كثيراً فى التفكير المتروى لبعض الأمور ولو كانت مؤثرة فِىَّ	٠,٥٥
٦	٣	إننى متفائل جداً بشأن استعداداتى العقلية	٠,٥٢
٧	٣٠	أفضل الفرص التى تتيح لى اكتشاف مواطن الضعف والقوه فِىَّ	٠,٥١
٨	١٥	لا أتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٥٠
٩	٨	لا أفكر عادة فى مشكلات وجدها الآخرون صعبة	٠,٥٠
١٠	٤١	افضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	٠,٤٩
١١	٢٩	لا أحب تحمل المسئولية فى المواقف المُتطلبة للتفكير الكثير	٠,٤٧
١٢	٣١	اشعر بالارتياح وليس الرضا عقب الانتهاء من أعمال عقلية مجهدة	٠,٤٦
١٣	٤	افضل من الأعمال العقلية ما هو أقلها حاجة للتفكير	٠,٤٢
١٤	٢٣	لا اميل للأعمال المُتطَلِبَة لاستثارة الفكر	٠,٤٠
١٥	٣٧	أفكر أفضل عندما يكون من حولى أكثر ذكاءً	٠,٣٩
١٦	٦	عندما اقرأ شيئاً ما ولا افهمه أضعه جانباً وأنساه	٠,٣٨
١٧	٣٨	لا أبدو راضياً عندما أفكر	٠,٣٦
١٨	٤٥	أستمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٣٥
١٩	١٠	تعلمى لأساليب جديدة فى التفكير لا يحقق لى شيئاً يذكر	٠,٣٣
٢٠	٧	أعتز بما تنتجه أفكارى	٠,٣١
٢١	٢٢	أفضل المشروعات قصيرة الأمد عن الأخرى	٠,٣١
٢٢	١٩	افكر بجدية فقط عندما أرغب فى ذلك	٠,٣٠
٢٣	٢١	أحب الأعمال المتطلبة لتفكير اقل طالما كنت مخُبراً إياها	٠,٣٠

حيث يتبين من جدول رقم (٢١) حصول هذا العامل على نسبة تباين ٣,٩٩ وجذر كامن يفوق الواحد الصحيح ١,٧٢ ونسبة شيوع ٥١,٧٩ وقد أطلق على هذا العامل مسمى الكفاءة والإنجاز العقلى حيث تدور عباراته فى محتواها حول هذا المعنى. ويلاحظ أن هذا العامل يتشكل فى العينات الفرعية كعامل ثانى فى عينة الأساتذة . وفى جزء منه وهو الإنجاز العقلى كعامل أول فى عينة طلاب المستويات العليا وقد يبدو أيضًا فى جزئية منه فى العامل الثالث لدى طلاب المستويات الأولية (الترتيب العقلى). أما العامل الرابع فيبدو من خلال جدول رقم (٢٢).

جدول رقم (٢٢)

يوضح العامل الرابع لدى العينة الإجمالية (الحزم والإيجابية)

نسبة التباين ٣,٧٦ — الجذر الكامن ١,٦٢ — نسبة الشيوع ٥٥,٥٥

م	رقم العبارة	العبارات	نسبة التشبع
١	٢٨	يؤدى زيادة التفكير إلى الوقوع فى الأخطاء	٠,٧٣
٢	٥	اتخير أهداف يمكن تحقيقها من خلال جهودى العقلية الجيدة	٠,٦٢
٣	٣٥	افضل مراقبة برامج الحفلات التعليمية (دون مشاركة ما)	٠,٥٣
٤	٤٥	استمتع بالتفكير حول بعض القضايا حتى وإن لم يكن ذلك مؤثراً فى حلها	٠,٥١
٥	٣٣	اتوقع واتجنب مواقف التفكير العميق فى بعض الأمور	٠,٤٨
٦	١٥	لا اتقبل بثقة فكرة التفكير لصنع طريق إلى التفوق	٠,٤٦
٧	٢	اعتقد اننى بالتفكير الجيد أحقق أهدافى فى الحياة	٠,٣٩
٨	٤٢	تصورى لحل مشكلة ما يبدو أكثر أهمية مما يعتقده الآخرون حلاً لها	٠,٣٨
٩	٣٠	افضل الفرص التى تتيح لى اكتشاف مواطن الضعف والقوه فِىّ	٠,٣٣
١٠	٢٦	افضل التحدث عن الحلول الممكنة للمشكلات أكثر من التحدث عما يقوم المشاهير به	٠,٣٣

ويتضح من جدول رقم (٢٢) حصول هذا العامل على نسبة ٣,٧٦ من التباين وجذر كامن يفوق الواحد الصحيح ١,٦٢ ونسبة الشيوع كانت ٥٥,٥٥ .

ويمكن أن نطلق على هذا العامل مسمى الحزم والإيجابية وهذا العامل يشكل أيضًا العامل الرابع لدى عينتى الطلاب (السنوات الأولية والسنوات العليا) ويتشابه مع مكوناتهما كما يشكل جزءًا من مكونات العامل الثالث ويتشابه معه لدى عينة الأساتذة وذلك من حيث عنصر الإيجابية .

ومن العرض السابق يمكن القول أن الفرض الرابع للدراسة الحالية قد تحقق أيضًا حيث أمكن استخلاص مجموعة من العوامل الفرعية لدى عينة الدراسة الإجمالية تشكل فى مجملها مكونات

الحاجة إلى المعرفة وهى تتركز وتتمحور فى أهميتها حول العامل الأول ويليه فى الأهمية العوامل الثلاث الأخرى وهذه العوامل تعد مكونات للحاجة المعرفية وتتشكل لدى عينات الدراسة الفرعية وتنتظم لديها بأشكال متباينة وفقًا للفروق الفردية فيما بينها . ولابد من القول هنا أن هذه العوامل بالطبع محكومة بطبيعة الدراسة وحدودها وحدود العينات الفرعية فيها وخلفياتها الاجتماعية والثقافية والفكرية وإن كانت بالطبع تشكل نموذجًا للحاجة إلى المعرفة بمكوناتها المختلفة ثبت من الأطر النظرية ومن المقارنات المختلفة بالدراسات عبر البلدان الأخرى أنها تشكل نموذجًا عامًا وإن اختلف فى التفاصيل وترتيب المكونات وباختلاف الفروق الفردية لدى عينات الدراسات المتعددة وطبيعة الدراسة فيها ومحدداتها المختلفة .

ولكن فى النهاية تعد هذه المكونات نموذجًا قابلاً للتحقق والمقارنة عبر الدراسات المتباينة كما يشكل ويعطى مصداقية لأداة الدراسة وشواهد إضافية لصدق هذه الأداة ومدى قدرتها على التنبؤ والتميز وفقًا للفروق الفردية والعينات الفرعية .

المراجع العربية

١ - **إدوارد . ج . موراى (ترجمة احمد عبد العزيز سلامة)** (١٩٨٨) الدافعية والانفعال . القاهرة . دار الشروق .

٢ - **جون . ب . ديكنسون** (ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو) (١٩٨٧). العلم والمشتغلون بالبحث العلمى فى المجتمع الحديث. الكويت. عالم المعرفة. العدد ١١٢. إبريل [نيسان] .

٣ - **ريتشارد . م . سوين (ترجمة احمد عبد العزيز سلامة)** (١٩٧٩) . علم الأمراض النفسية والعقلية. القاهرة . دار النهضة العربية .

٤ - **صفوت فرج** (١٩٨٠) التحليل العاملى فى العلوم السلوكية . القاهرة . دار الفكر العربى .

٥ - **محمد عودة محمد، كمال إبراهيم مرسى** (١٩٨٦). الصحة النفسية فى ضوء علم النفس والإسلام . ط ٢. الكويت . دار القلم .

المراجع الأجنبية

6- **Ahlering, R. F. (1987)** Need For Cognition, Attitudes & the 1984 presidential Election. Journal of Reseurch in personality, 21,100-102.

7-**Ahlering R. F. & Parker, L. D. (1989).** Need For Cognition as Amodretor of the primary Effect. Journal of Research in Personality, 23, 313-317

8-**Bandura, A & Cervone, D. (1986).** Differential Eengagement of self Reactive influences in ognitive motivation. Organizational Behavior & Human Decision process, 38, 92- 119. in Bandura, A (1989).

9-**Bandura, A (1989).** Human Agency in Social Cognitive theeory. American Psychologist, sep., 44, 9, 1175 - 1184.

10-**Cacippo, J.T & Petty, R.E. (1980).** Sex Diffrences in influenceability. toward specifing the underlying process. Personality & Social Psychology Bulletin, 6, 651 - 656.

11-**Cacippo, J.T & Petty, R.E (1982)** The Need for cognition. Journal of Personality & Social Psychology, 42, 1, 116 - 131.

12-**Cacipo, J.T, Petty, R, E & morris, K. J (1983)** Effects of Need for cognition on message Evaluation, Recall and persuasion. Journal of Personality & Social Psychology, 45, 805 - 818.

13-**Cacippo, J.T, Petty, R.E & Kao, C.F. (1984).** The Efficient Assessment of Need for Cognition. Journal Of Personality Assessment, 48, 3, 306 - 311.

14-**Cacippo, J.T, Petty, R.E, Kao, C.F & Rodriguez, R. (1986).** Central & peripheral Router to personality: An Individual differences perspective. Journal of Personality & Social Psychology, 51,1032 - 1043.

15-**Dijksterhus, A, Knippenberg, V, Kruglanski, A.W & schaper, C. (1986).** motivated social Cognition: Need For Closure Effects on memory and judgment. Journal of Exprement of Social Psychology, 32, 254 - 270.

16-**Haugtvedt, C. P & Petty, R. E (1992).** Personality and persuasion: Need for cognition moderates the persisience and Resistance of Attitude change. Journal of Personality & Social Psychology, 63, 2, 308 - 319.

17-**Heppner, P.P, Reeder, B.L & Larson, L.M (1983)** Cognitive variables Associated with personal problem Solving Appraisal-implication for counseling. Journal of Counseling Psychology, 30,537 -545.

18-**Katz, D (1960)** The Functional Approach to the study of Attitude. Public Opinion Quarterly, 24, 163 - 204.

19-**Kruglanski, A.W, Peri, N & Zakai, D (1991).** Interactive Effects of Need for closure & Initial confidence on social information seeking. Social Cognition, 9, 127 - 148.

20-**Lazarus, R. S. (1991)** Cognition and motivation in Emotion. American Psychologist, Apr., 46, 4, 352 - 367.

21-**Lazarus, R.S (1991)** progress on cognition motivational - Relational Theory of Emotion. American Psychologist, Aug., 46, 8, 819 - 834.

22-**Neuberg, S.I & Neusom, J (1993)** Individual Differences in chronic motivation to simplify need for strcture and social cognitive processing Journal of Personality & Social Psychology, 65 - 113 - 131.

23-Olson, K, Camp, C & Fuller, D (1984) Curiosity and Need for cognition. Psychological Reports, 54, 71 - 74.

24-Thompson, E.P, chaiken, S & Hazlewood, J.D (1993) Need for Cognition and Desire for control as moderators of Extrinsic Reward Effects: Aperson X Situation Approach to the study of intrinsie motivation. Journal of Personality & Social Psychology, 64, 6, 987 - 999.

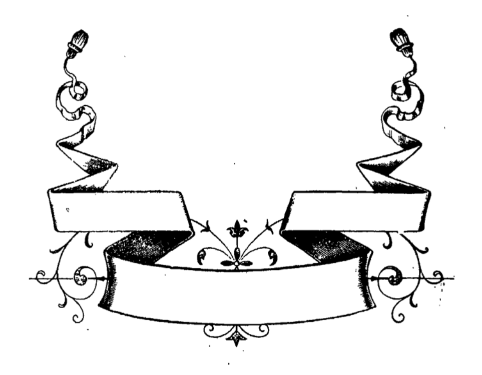
25-Watt, J.D & Blanchard, M. J (1994) Boredom proneness and the Need for cognition . Journal of Research in Personality, 28, 44, 44 - 51 .

26-Waller, J.E (1994) Dual - Processing in Value Self - Confrontation : the Role of Need for cognition . Journal. of Social Issues , 50, 4, 175 - 188 .

27-Webster, D.M & Kruglanski, A (1994) Individual Differences in Need for cognitive closure. Journal of personality & Social Psychology, 67, 6, 1049 - 1062.

28-Wyer, R. S & Carlston, D.E (1979) Social cognition inference, and attribution Hillsdale, N. J, : Erlbum .





الذكـــاء العـــاطفى والصحة العامة والرضا عن الحيـاة وعـلاقـتـهـا ببـعض المتـغيـرات لدى عينة من الفلسطينيين من سكان محافظة الخليل

د. تيسير عبدالله
كلية الآداب ـ قسم علم النفس
جامعة القدس - فلسطين

السيد يوسف أبو فارة
جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

مقدمة

لو نظرنا إلى الفرد والبيئة المحيطة به لوجدنا أن هذه البيئة عبارة عن مجموعة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات فى المؤسسات المختلفة، وهذه العلاقات والتفاعلات تحكمها مجموعة من المحركات مثل : الحاجات الشخصية، والمصالح المتبادلة، والقيم، والمعايير، والأنظمة والقوانين، إضافة إلى مشاعر وعواطف أطراف هذه العلاقات والتفاعلات (جولمان، ١٩٩٥) .

وهذه العواطف والمشاعر التى تحملها أطراف العلاقات الاجتماعية لها دور فى تحديد اتجاهاتهم ومشاعرهم نحو بعضهم، وبالتالى تحدد طبيعة هذه العلاقات، إضافة إلى أن هذه العواطف والمشاعر تلعب دورًا فى التأثير على فهم الإنسان لنفسه وللآخرين، وإن سيطرة فرع معين من العواطف والمشاعر على الإنسان تؤثر على اتجاهه بحيث لا يرى الأشياء والأحداث إلا من خلال هذا الاتجاه: وهذه العواطف تشمل فى طياتها مشاعر الحب، والكره، والاحترام، والحقد، والثقة بالنفس، وتفهم عواطف الآخرين، وتفهم جوانب القوة والضعف لدينا، والتعاطف مع الآخرين، وإدارة علاقاتنا، والإقناع وغيرها من المشاعر والعواطف (العتيبى، ٢٠٠٣).

وهذه المشاعر والعواطف تلعب دورا فى مدى النجاح فى جوانب الحياة المختلفة، إضافة إلى أن فهمنا لمشاعرنا وعواطفنا قد يحمينا من الكثير من المشاكل النفسية التى قد تنجم عن الفهم الخاطىء والمواجهة الخاطئة لهذه المشاعر والعواطف، والمبالغة فى مشاعرنا وعواطفنا الناجمة كردة فعل للمواقف والأحداث المختلفة قد تؤدى إلى حالة نفسية قد تصل إلى حد المرض النفسى، كالقلق، والخوف غير المبرر، أو الكره المعمم، والصور النمطية ذات الطابع العاطفى الذى تحكمه المشاعر (جولمان، ١٩٩٥).

وهذا الفهم والإدراك للمشاعر والعواطف والقدرة على التحكم بهذه العواطف والمشاعر اصطلح على تسميته بالذكاء العاطفى والذى يرى فيه (العتيبى، ٢٠٠٣)؛ (جولمان، ١٩٩٥) بأنه يعلمنا كيف نغير من أنماط تفكيرنا، ومن طريقة نظرنا إلى الأمور بحيث يولد فى أنفسنا اكبر قدر ممكن من المشاعر الايجابية، وان الإنسان الذكى عاطفيا هو الذى لا يتجاهل عواطفه ولا يكبتها، وإنما يحاول فهمها والتعامل معها بطريقة ايجابية وخلاقة، لأن كبت هذه المشاعر والعواطف يؤدى بالإنسان إلى مزيد من التوتر والاحتقان وينعكس سلبا على صحته النفسية، والجسدية، وعلاقاته الاجتماعية.

والذكاء العاطفى مهم فى مختلف جوانب الحياة، ومن هذه الجوانب الجانب التعليمى، وفى هذا يرى خليل سعادة (٢٠٠٤) أن أهمية الذكاء العاطفى واضحة فى العديد من مجالات الحياة المختلفة التى تبين أن العواطف الصحية السليمة هامة لعملية التعلم الفعال، وان من أهم عناصر نجاح الطلاب فى العملية التعليمية هو فهمهم لكيفية التعلم، وان العناصر الرئيسة لهذا الفهم هى الثقة، والاستطلاع، والقصد، وضبط الذات، والانتماء، والقدرة على التواصل، والقدرة على التعاون، وكذلك يرى أن الذكاء العاطفى متنبىء جيد للنجاح فى المستقبل أكثر من الوسائل التقليدية مثل المعدل التراكمى، ومعامل الذكاء، مما أدى إلى اهتمام الشركات الكبرى والجامعات والمدارس بالذكاء العاطفى.

ومن هذا المنطلق يمكن ملاحظة العلاقات المتبادلة بين التفكير والشعور، فطريقة التفكير التى تسيطر علينا تخلق لدينا نمط معين من المشاعر، وإذا ما تغير هذا النمط من التفكير تتغير هذه المشاعر، فالإنسان البائس لا يرى إلا الشق

المظلم من الحياة أما الإنسان المتفائل الذى يحدوه الأمل يشاهد الصورة المشرقة من الحياة.

ويمكن القول أن التكيف مع الحياة ومع المواقف المختلفة يحتاج إلى ما هو أكثر من عامل الذكاء المعروف فكثير من الأشخاص غير الأذكياء الذين لم يستطيعوا أن يحققوا أى نجاح على المستوى الأكاديمى نجدهم حققوا نجاحات كبيرة وواسعة فى حياتهم، والكثير من الذين استطاعوا أن يحققوا نجاحات أكاديمية لديهم الكثير من المشاكل فى حياتهم اليومية، ويعانون من سوء تكيف فى كثير من جوانب حياتهم، و قد تظهر هنا الكثير من التفسيرات والتعليلات لهذه الاختلافات، فقد يقول البعض أن الشخص المتعلم رغم تعليمه لم يستطع فهم الحياة، فى حين الشخص الذى فشل فى التعليم استطاع أن يفهم الحياة، وبالتالى حقق نجاحات فى جوانب حياته المختلفة، وهذا ما ذهب إلى تسميته جولمان (١٩٩٥) بالذكاء العاطفى، الذى رأى فيه عاملا مهما وضروريا للنجاح فى الحياة، واعتبر قدرة الفرد على تفهم عواطفه ومشاعره وتحكمه بها، وكذلك قدرته على فهم عواطف الآخرين هى طريق النجاح فى الحياة.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تبحث فى مدى سيطرة الناس على مشاعرهم وتحكمهم بها وعلاقة ذلك بصحتهم العامة فى مختلف أمور حياتهم اليومية، وذلك من منطلق أن تفهم الإنسان لمشاعره ومشاعر الآخرين المحيطين به قد يلعب دورا كبيرا فى التأثير على حالته النفسية، وعلاقته الاجتماعية، إضافة إلى أن هذه الدراسة ستثير الانتباه إلى موضوع الذكاء العاطفى وأهميته فى حياتنا اليومية، وان فهمنا لعواطفنا ومشاعرنا فى المواقف المختلفة سيكون له تأثير كبير فى الصحة العامة لحياتنا اليومية، وكذلك تفهمنا لمشاعرنا، وعواطفنا، وأهدافنا قد يلعب دورًا كبيرًا فى رضانا عن حياتنا ونجاحنا فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشترك الناس فى الكثير من المشاعر والعواطف التى يعبرون بها عما يدور بداخلهم عن الأحداث والمواقف المختلفة ويعبرون بها عما يجول بداخلهم نحو الآخرين، ولكنهم يختلفون فى هذه المشاعر من حيث القوة فى التعبير عنها وطريقة التعبير عنها. وعندما يكون الإنسان متفهما ومدركا لعواطفه ومشاعره يستطيع أن يتبنى السلوك الملائم والسليم حسب المواقف التى يتعرض لها، إضافة إلى انه تصبح لديه القدرة على مواجهة ما قد يواجهه من مظاهر الخوف والقلق التى قد تنجم عن الأحداث والمواقف التى يتعرض لها الإنسان، والقدرة على ملاحظة عواطف ومشاعر الآخرين تساعد الفرد على تفهم الآخرين بالصورة الصحيحة والسليمة، وبالتالى تساعده على إقامة علاقات سليمة وقوية مع الآخرين.

ولكن ماذا لو أن الأمور اختلطت على الفرد فلم يعد يستطع التمييز بين عواطفه، ولم يعد قادر على التعبير العاطفى المناسب للأحداث والأمور التى يتعرض لها، وإلى ماذا سيؤدى هذا الخلل فى فهم المشاعر والتحكم فيها، وهل سيؤثر هذا على صحته النفسية والاجتماعية والجسدية؟ وهل سيؤدى إلى خلل فى علاقات الفرد مع الآخرين؟

وهل هذا الخلل فى فهم الفرد لمشاعره سيؤثر على رضاه عن حياته؟ ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لدراسة العلاقة بين الذكاء العاطفى، والصحة العامة، والرضا عن الحياة.

وتتمثل مشكلة الدراسة فى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة، وكذلك سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) ما درجة الذكاء العاطفى و درجة الصحة العامة لدى أفراد العينة ؟

٢) هل هناك علاقة بين درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة والدخل الشهرى لدى سكان محافظة الخليل ؟

٣) ما مدى درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة حسب متغيرات الدراسة (العمر، الجنس، المستوى التعليمى، الحالة الاجتماعية، مكان السكن)؟ ولتحليل هذا السؤال تم صياغة الفرضيات التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $a = 0.05$ فى درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل تعزى للجنس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $a = 0.05$ فى درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل تعزى للمستوى التعليمى.

٣- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى $a = 0.05$ فى درجات الذكاء العاطفى والصحة العامه والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل تعزى للحالة الاجتماعية

٤- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى $a = 0.05$ فى درجات الذكاء العاطفى والصحة العامه والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل تعزى لمكان السكن.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $a = 0.05$ فى درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل تعزى للعمر.

محددات الدراسة:

١) سيقتصر إجراء هذه الدراسة على سكان محافظة الخليل فوق سن الثامنة عشر عام ٢٠٠٥ .

٢) تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة فى الدراسة.

٣) تتحدد نتائج الدراسة بعينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

١) **الذكاء العاطفى:** ويعرفه جولمان (١٩٩٥)، بأنه "القدرة على التعرف على شعورنا الشخصى وشعور الآخرين وذلك لتحفيز أنفسنا ولإدارة سليمة فى علاقتنا مع الآخرين".

ويرى العتيبى (٢٠٠٣)، أن الذكاء العاطفى يعلمنا كيف نغير من أنماط تفكيرنا ومن طريقة نظرنا إلى الأمور بحيث تولد فى أنفسنا أكبر قدر ممكن من المشاعر الإيجابية ولأطول فترة ممكنة.

٢) **الصحة العامة:** ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها الحالة الصحية فى الجوانب المختلفة لحياة المبحوثين (سكان محافظة الخليل) والتى مروا فيها خلال شهر قبل إجراء الدراسة.

٣) **الرضا عن الحياة:** ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه رضا المبحوثين (سكان محافظة الخليل) عن حياتهم التى يعيشونها وعن قدراتهم وإنتاجهم.

الدراسات السابقة

يعرف الذكاء الانفعالى بأنه، قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين، ويتضمن خمسة مجالات هى: معرفة الانفعالات للفرد، وإدارة الانفعالات، ودافعية الفرد، والتعرف على انفعالات الآخرين، وإقامة العلاقات مع الآخرين. وبينت دراسات مارتنز Martinez (1997) ومالوف وسكوت Malouffond and Schutte (1998) بأن الذكاء الانفعالى من المتغيرات المتنبئة القوية لتوافق الفرد النفسى والاجتماعى و بأنه مهم جدًا للحياة، والتعليم، والعمل.

وأشار ستوسنى Stosny (1998)، إلى أن استجابة الوالدين لأولادهم هى المسؤول الرئيس عن انفعالات الأطفال، وأن الوالدية الحنونة أسلوب يقدم الأساس الانفعالى الآمن لاكتشاف انفعالات الأطفال، و يظهر هنا تأثير الوالدين على الذكاء الانفعالى على أبنائهم.

وبينت الدراسات أن أساليب الوالدين فى التعامل مع انفعالات الأبناء تتلخص فى الآتى:

١- **تجاهل الانفعالات كليًا:** ويتعامل الأباء مع انفعالات الأبناء بأنها شيئًا غير مهم وعليهم الانتظار حتى تزول.

٢- **كبت الإنفعالات:** وفيه يحاول الوالدان منع الأبناء من إظهار انفعالاتهم، والتعبير عن الغضب، والحزن، ويتعاملون معهم بالقسوة، والعقاب أو النقد حتى يتوقفوا عن هذه الانفعالات.

٣- **استثمار الانفعالات:** ويتعامل الأباء بجدية مع انفعالات أبنائهم ويساعدوهم على اكتشاف طرق إيجابية للتعامل مع هذة الانفعالات (جولمان، ١٩٩٥).

ويعتبر الأسلوب الثالث من أفضل أساليب التعامل مع الأبناء وهو تعبير عن الوالدية الحنونة التى تعنى إقامة علاقات أفضل بين الوالدين والأطفال تساعد على إقناعهم، وإرشادهم، وتعلمهم وزيادة التعاون، وخفض الغضب، والسماح لهم بأن يكونوا أنفسهم. والذكاء العاطفى Emotional Intelligent (EI)، قدرة متعلمة لتحديد وفهم الانفعالات الإنسانية، والتعبير عنها بطرق مناسبة صحية وإنتاجية. ومهارات الذكاء الانفعالى هى عوامل أولية للدافعية، وبوابة الطريق للتعلم على مدى الحياة، والمستويات العليا للإنجاز والنجاح. وقد بين نيلسون Nelson (2000)، أن هناك بعض الخصائص للذكاء الانفعالى ومنها:

١- يؤثر الذكاء الانفعالى فى الصحة النفسية،

والجسدية، والإنجاز الشخصى، والنجاح المهنى.

٢- يحتاج إلى عملية تعليم مقصود.

٣- يتكون من مهارات خاصة يمكن تعلمها وتقييمها.

٤- الذكاء الانفعالى قدرة مكتسبة ومتعلمة.

ويبين ماير وسالوفى Mayer and Salovey (1995) أن الذكاء الانفعالى يحتوى على خمسة مجالات هى:

١- معرفة انفعالات الفرد ذاته.

٢- دافعية الفرد.

٣- إدارة الانفعالات.

٤- التعرف على انفعالات الآخرين.

٥- إقامة علاقات مع الآخرين.

وتثبت دراسة Mayer et al., (2001)، بأن المراهقين ذوى الذكاء الانفعالى المرتفع كانوا أفضل فى تحديد انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ولديهم دافعية وصحة نفسية أفضل من المراهقات الإناث.

وأجرى اوستن Austin et al., (2004) دراسة حول الشخصية والصحة النفسية والذكاء العاطفى. أجريت الدراسة على عينة من ٥٠٠ كندى، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الرضا عن الحياة والذكاء العاطفى، وكانت المتغيرات التى تناسب الصحة النفسية من خلال معامل الانحدار هى الذكاء العاطفى لدى الفرد.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفى وذلك لمناسبته لهذة الدراسة.

مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على سكان محافظة الخليل البالغ عددهم حوالى ٤٠٠ ألف نسمة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث، حيث بلغ حجمها ٢٠٠ شخص موزعين على العديد من المتغيرات مثل العمر، والجنس، والمستوى التعليمى، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن، والدخل الشهرى.

جدول (١)
يبين توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	١٢٢	٦١
أنثى	٧٨	٣٩
المجموع	٢٠٠	١٠٠
المستوى التعليمى		
اقل من جامعي	٩٧	٤٨,٥
جامعي	٩٠	٤٥
جامعي فاكثر	١٣	٦,٥
المجموع	٢٠٠	١٠٠
العمر		
١٧ - ٢٧ سنة	١٠٨	٥٤
٢٨ - ٣٨ سنة	٧٠	٣٥
أكثر من ٣٨ سنة	٢٢	١١
المجموع	٢٠٠	١٠٠
الدخل الشهرى		
اقل من ١١٦٠ شيكل	٧٨	٣٩
١١٦٠ - ٢١٥٠ شيكل	١٠٠	٥٠
أكثر من ٢١٦٠ شيكل	٢٢	١١
المجموع	٢٠٠	١٠٠
الحالة الاجتماعية		
اعزب	٨٨	٤٤
متزوج	١١٢	٥٦
المجموع	٢٠٠	١٠٠
مكان السكن		
مدينة	٦٠	٣٠
قرية	١٢٠	٦٠,٥
مخيم	١٩	٩,٥
المجموع	٢٠٠	١٠٠

أدوات الدراسة :

تم استخدام ثلاثة مقاييس هى:

١- مقياس الذكاء العاطفى :

والذى أعده (Schutte et al.,1988)، وهذا المقياس مكون من ٣٣ فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسى، حيث أن الدرجة العالية على هذا المقياس تعنى درجة عالية فى الذكاء العاطفى، ومعامل الثبات لهذا المقياس فى الصورة الأجنبية بلغ ٠,٨٧، وبلغ معامل ثباته ٠,٧٨ حسب إعادة الاختبار بعد أسبوعين. وقام بترجمته إلى العربية (عبدالله،٢٠٠٤) وبلغ معامل ثباته فى الدراسة الحالية ٠,٧٧ .

٢- مقياس الرضا عن الحياة :

والذى أعده (Diener et al.1985) وهو مكون من خمسة فقرات، ومعامل صدقه فى الصورة الأجنبية بلغ ٠,٨٧، وبلغ معامل ثباته ٠,٨٢، وتتوزع درجات المقياس ما بين ٥ درجات و٣٥ درجة، حيث الدرجة المرتفعة تعنى رضا مرتفع عن الحياة ويهدف هذا المقياس إلى تقييم توافق الأشخاص مع حياتهم. وقام عبد الله بترجمة المقياس إلى العربية، وبلغ معامل ثباته فى هذه الدراسة ٠,٧١ .

٣- مقياس الصحة العامة

معامل ثباته فى الدراسة الحالية ٠,٩٠، والدرجة العليا على هذا المقياس (١١٢) والدنيا (٢٨).

التحليل الإحصائى :

تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، t-test، of Variance Analysis، Cronpach Alpha .

نتائج الدراسة:

أولا - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل" ؟.

ولتحديد درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات كما هو موضح فى الجدول (٢).

جدول (٢)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف
درجة الذكاء العاطفى	٢٠٠	١٢٧,١	١٠,٣٥
درجة الصحة العامة	٢٠٠	٨٨,١	١٢,٦
درجة الرضا عن الحياة	٢٠٠	١٩	٥,٧٣

يتضح من الجدول (٢) ان متوسط درجة الذكاء العاطفى لدى سكان محافظة الخليل كانت مرتفعة حيث بلغت هذه الدرجة (١٢٧,١) أما درجة الصحة العامة فكانت متوسطة وبلغت (٨٨,١) وكذلك كانت درجة الرضا عن الحياة متوسطة وبلغت (١٩).

ثانيا - النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى: "هل هناك علاقة بين درجة الذكاء العاطفى ودرجة الصحة العامة ودرجة الرضا عن الحياة والدخل الشهرى لدى سكان محافظة الخليل"؟.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الدخل الشهرى ودرجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة تم حساب معامل الارتباط بيرسون كما هو موضح فى الجدول (٣).

الجدول (٣)

معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين الدخل الشهرى ودرجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل.

المتغير	د. الذكاء العاطفى	د. الصحة العامة	د. الرضا عن الحياة
الدخل الشهرى	R-٠,٠٢٣٩	٠,٢٣٩**	٠,١٨٣**
	P-٠,٨٥١	٠,٠٠١	٠,٠٠٩
	N-٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠
درجة الذكاء		٠,٠٥٧	٠,١٠٦
العاطفى		٠,٤٢٢	٠,١٣٦
		٢٠٠	٢٠٠

يبين الجدول (٣) ان هناك علاقة بين الدخل الشهرى لسكان محافظة الخليل ودرجة الصحة العامه لديهم، حيث كانت هذه العلاقة موجبة وبلغت (٠,٢٣٩) وهى داله إحصائية عند مستوى a = ٠,٠٠١ وكذلك هناك علاقة بين الدخل الشهرى ودرجة الرضا عن الحياة وهى علاقة موجبة بلغت ٠,١٨٣ وهى داله إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ فى حين لا توجد هناك علاقة بين الدخل الشهرى ودرجة الذكاء العاطفى، وأيضا يلاحظ انه لا توجد علاقة بين درجة الذكاء العاطفى ٠,٠٣٩ ودرجات الصحة العامة والرضا عن الحياة.

ثالثا - النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "ما مدى وجود فروق دالة إحصائيا فى درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة حسب متغيرات الدراسة "؟.

ولمعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائيا فى درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة حسب الجنس والمستوى التعليمى والحالة الاجتماعية ومكان السكن والعمر تم حساب اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادى، كما هو موضح فى الجداول التالية:

١- النتائج حسب الجنس:

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبارت t-test لدلالة الفروق فى متوسطات درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب الجنس

المتغير	الجنس	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة الذكاء العاطفى	ذكر	١٢٢	١٢٨,٧	٩,٩٤	٢,٨٢٥	١٩٨	٠,٠٠٥
	أنثى	٧٨	١٢٤,٥٤	١٠,٥٢			
درجة الصحة العامة	ذكر	١٢٢	٩٠,٥٢	١١,٥٩	٣,٤٠	١٩٨	٠,٠٠١
	أنثى	٧٨	٨٤,١٨	١٣,٢٢			
درجة الرضا عن الحياة	ذكر	١٢٢	١٨,٧٨	٥,٩	-٠,٦٥١	١٩٨	٠,٥١٥
	أنثى	٧٨	١٩,٣٢	٥,٤٨			

يبين الجدول رقم (٤) ان هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى a = ٠,٠٠٥ فى درجة الذكاء العاطفى لدى سكان محافظة الخليل حسب الجنس لصالح الذكور، حيث ان مستوى الدلالة لقيمة ت = ٢,٨٢٥ داله إحصائيًا عند المستوى a = ٠,٠٠٥ وكذلك هناك فروق حسب الجنس فى درجة الصحة العامة عند مستوى a = ٠,٠١ حيث ان مستوى الدلاله لقيمة ت = ٣,٤٧٠ بلغ ٠,٠٠١ لصالح الذكور، فى حين لا توجد فروق حسب الجنس فى درجة الرضا عن الحياة والفرق فى درجة الذكاء العاطفى كان لصالح الذكور حيث بلغ متوسط درجتهم ١٢٨، ومتوسط درجة الإناث ١٢٤، وكذلك كان الفرق فى درجة الصحة العامه لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط درجة الذكور ٩٠,٥ ومتوسط درجة الإناث ٨٤.

٢- النتائج حسب مستوى التعليم:

الجدول (٥)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادى One Way Analysis of Variance لدلالة الفروق فى متوسطات درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب مستوى التعليم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة الذكاء العاطفى	بين المجموعات	٣٥٠,٣٥	١٧٥,١٨	٢	١,٦٤٦	٠,١٩٥
	داخل المجموعات	٢٠٩٦٦,٣٧	١٠٦,٤٣	١٩٧		
	المجموع	٢١٣١٦,٧٢٠		١٩٩		
درجة الصحة العامة	بين المجموعات	٢٨٩٩,٣٤	١٤٤٩,٧١	٢	٩,٩٤٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٨٧٠٣,٨٢	١٤٥,٧١	١٩٧		
	المجموع	٣١٦٠٣,٢		١٩٩		
درجة الرضا عن الحياة	بين المجموعات	١١٣,١	٥٦,٥٣	٢	١,٧٣٥	٠,١٧٩
	داخل المجموعات	٦٤١٦,٩٣	٣٢,٥٧	١٩٧		
	المجموع	٦٥٢٩,٩٨		١٩٩		

يبين الجدول (٥) انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية فى درجة الذكاء العاطفى ودرجة الرضا عن الحياة حسب مستوى التعليم حيث ان مستوى الدلاله لقيمة ف = ١,٦٤٦ فى درجة الذكاء العاطفى بلغ ٠,١٥٩ فى حين كان مستوى الدلاله لقيمة ف= ١,٧٣٥ فى درجة الرضا عن الحياة بلغ ٠,١٧٩ .

وهناك فروق داله إحصائيا فى درجة الصحة العامة حسب المستوى التعليمى حيث ان مستوى الدلاله لقيمة ف = ٩,٩٤٩ بلغ ٠,٠٠١، وهذه الفروق كانت واضحة بين الذين لديهم تعليم جامعى والذين لديهم تعليم اقل من جامعى حيث ان متوسط درجة الصحة العامه للذين لديهم تعليم

جـامـعى بلغ ٨٣,٩ وللذين لديهم تعليم اقل من جامعى بلغ ٩١,٥٩، وللتعرف على مصدر هذه الفروق استخرج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وذلك كما هو واضح فى الجدول رقم (٦):

الجدول رقم (٦)

نتائج اختيار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية للفروق فى درجة الصحة العامة لدى سكان محافظة الخليل تعزى إلى مستوى التعليم.

المقـارنات	اقل من جامعى	جامعى	جامعى فاكثر
أقل من جامعى	----	*٧,٧٤	٠,٨٢
جامعى	----	----	-٦,٩٢
جامعى فأكثر	----	----	----

تشير المقارنات البعدية فى الجدول (٦) أن الفروق فى الصحة العامة كانت بين الذين لديهم تعليم أقل من جامعى والذين لديهم تعليم جامعى ولصالح الذين لديهم تعليم أقل من جامعى.

٣ - النتائج حسب الحالة الاجتماعية :

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) t-test لدلالة الفروق فى متوسطات درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب الحالة الاجتماعية

المتغـير	الحالة الاجتماعية	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة الذكاء العاطفى	اعزب	٨٨	١٢٧,٤	١١,١	٠,٣٩٨	١٩٨	٠,٦٩١
	متزوج	١١٢	١٢٦,٨	٩,٨			
درجة الصحة العامة	اعزب	٨٨	٨٤,٧	١٤,٨	-٣,٣١	١٩٨	٠,٠٠١
	متزوج	١١٢	٩٠,٧	٩,٩			
درجة الرضا عن الحياة	اعزب	٨٨	١٨	٦,٠	-٢,٢٩	١٩٨	٠,٠٢٣
	متزوج	١١٢	٢٠	٥,٥			

يبين الجـدول رقم (٧) انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة a = ٠,٠٥ فى درجة الذكاء العاطفى لدى سكان محافظة الخليل حسب الحالة الاجتماعية، حيث ان مستوى الدلالة لقيمة ت = ٠,٣٩٨ بلغ ٠,٦٩١ وهو غير دال إحصائيا، فى حين هناك فروق فى درجة الصحة العامة حسب الحالة الاجتماعية عند مستوى الدلالة a = ٠,٠٠١ لصالح المتزوجين حيث ان

مستوى الدلاله لقيمة ت = -٣,٣١ بلغ ٠,٠٠١، وبلغ متوسط درجة الصحة العامة لغير المتزوجين ٨٤,٧ ومتوسط درجة المتزوجين ٩٠,٧، وهناك أيضا فروق فى درجة الرضا عن الحياة حسب الحالة الاجتماعية عند مستوى الدلالة a = ٠,٠٥ لصالح المتزوجين أيضا حيث ان مستوى الدلاله لقيمة ت = -٢,٢٩ بلغ ٠,٠٢٣، وبلغ متوسط درجة الرضا عن الحياة لدى غير المتزوجين ١٨، ومتوسط درجة المتزوجين ٢٠ .

٤ - النتائج حسب مكان السكن:

الجدول (٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادى One Way Analysis of Variance لدلالة الفروق فى متوسطات درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب مكان السكن

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة الذكاء العاطفى	بين المجموعات	١٢٤,٢٥	٦٢,١٣	٢	٠,٥٧٧	٠,٥٦٢
	داخل المجموعات	٢١١٩٢,٤٧	١٠٧,٥٨	١٩٧		
	المجموع	٢١٣١٦,٧٢		١٩٩		
درجة الصحة العامة	بين المجموعات	٨٠٧,٧	٤٠٣,٩	٢	٢,٥٨٣	٠,٠٧٨
	داخل المجموعات	٣٠٧٩٥,٥	١٥٦,٣٢	١٩٧		
	المجموع	٣١,٦٠٣		١٩٩		
درجة الرضا عن الحياة	بين المجموعات	٩٩,٦	٤٩,٨	٢	١,٥٢٦	٠,٢٢٠
	داخل المجموعات	٦٤٣٠,٣٧	٣٢,٦٤	١٩٧		
	المجموع	٦٥٢٩,٩٨		١٩٩		

يبين الجدول (٨) انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة a = ٠,٠٥ فى درجات الذكاء العاطفى والصحة العامه والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب مكان السكن، حيث ان مستوى لدلاله لقيمة ف = ٠,٥٧٧ فى درجة الذكاء العاطفى بلغ ٠,٥٧٦ ومستوى الدلاله لقيمة ف = ٢,٥٨٣ فى درجة الصحة العامه بلغ ٠,٠٧٨، ومستوى الدلاله لقيمة ف = ١,٥٢٦ فى درجة الرضا عن الحياة بلغ ٠,٢٢ وغير دال إحصائيا.

٥ - النتائج حسب العمر:

الجدول (٩)

اختبار تحليل التباين الأحادى One Way Analysis of Variance لدلالة الفروق فى متوسطات درجات الذكاء العاطفى والصحة العامة والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة الذكاء العاطفى	بين المجموعات	٥٠,٨٦	٢٥,٤٣	٢	٠,٢٣٦	٠,٥٦٢
	داخل المجموعات	٢١٢٦٥,٨٦	١٠٧,٩٥	١٩٧		
	المجموع	٢١٣١٦,٧٢		١٩٩		
درجة الصحة العامة	بين المجموعات	١٨٢٦,١٧	٩١٣,١	٢	٦,٠٤١	٠,٠٧٨
	داخل المجموعات	٢٩٧٧٦,٩٩	١٥١,١٥	١٩٧		
	المجموع	٣١٦٠٣,١٦		١٩٩		
درجة الرضا عن الحياة	بين المجموعات	١٠٥,١٢	٥٢,٥٩	٢	١,٦١٢	٠,٢٢٠
	داخل المجموعات	٦٤٢٤,٨٦	٣٢,٦١٤	١٩٧		
	المجموع	٦٥٢٩,٩٨		١٩٩		

يبين الجدول (٩) انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة a = ٠,٠٥ حسب العمر فى درجات الذكاء العاطفى والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل، حيث ان مستوى الدلاله لقيمه ف= ٠,٢٣٦ فى درجة الذكاء العاطفى بلغ ٠,٧٩، ومستوى الدلالة لقيمة ف = ١,٦١٢ فى درجة الرضا عن الحياة بلغ ٠,٢٠٢، وهما مستويان غير دالان إحصائيا حيث أنهما أكبر من مستوى الدلالة a = ٠,٠٥، فى حين يظهر الجدول ان هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة a= ٠,٠١ فى درجة الصحة العامه، حيث بلغ مستوى الدلاله لقيمة ف = ٦,٠٤١ فى درجة الصحة العامه ٠,٠٠٣، وللتعرف على مصدر هذه الفروق استخرج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وذلك كما هو واضح فى الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
نتائج اختيار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية للفروق فى درجة الصحة العامة لدى سكان محافظة الخليل تعزى إلى العمر.

المقـارنات	١٧-٢٧ سنة	٢٨-٣٨سنة	أكثر من ٣٨سنة
١٧-٢٧ سنة	-----	٥,٧٧*	٦,٨٦-
٢٨-٣٨سنة	-----	-----	١,٠٩-
أكثر من ٣٨سنة	-----	-----	-----

تشير المقارنات البعدية فى الجدول (١٠) أن الفروق فى الصحة العامة كانت بين الذين ينتمون إلى الفئة العمرية (١٧ - ٢٧) سنة، والفئة العمرية (٢٨ - ٣٨) سنة، ولصالح المنتمين إلى الفئة العمرية من (٢٨ - ٣٨) سنة.

مناقشة نتائج الدراسة :

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجة الذكاء العاطفى لدى سكان محافظة الخليل كانت مرتفعة وبلغت ١٢٧,١، فى حين أن درجات الصحة العامة والرضا عن الحياة كانت متوسطة حيث بلغت درجة الصحة العامة ٨٨ ودرجة الرضا عن الحياة ١٩ على التوالى. وهذه النتائج قد تدل على واقع حال الشعب الفلسطينى حيث انه نتيجة الوضع الذى يعيشه الشعب الفلسطينى وسكان محافظة الخليل كجزء من هذا الشعب، أصبح لديهم القدرة على التكيف مع الواقع الذى يعيشون فيه، وكذلك أصبح لديهم القدرة على التحكم فى مشاعرهم وعواطفهم من اجل التكيف مع الواقع، ومع ظروف حياتهم اليومية التى يفرضها الاحتلال من خلال إجراءاته العسكرية المستمرة، وهذا أدى بالسكان الفلسطينيين إلى ضرورة ضبط مشاعرهم وعواطفهم التى تنتج عن هذه الممارسات الإسرائيلية حتى يستطيعوا ممارسة حياتهم اليومية، وهذا ما يلاحظ من ردود أفعال المواطنين الفلسطينيين نحو الاستفزازات والإجراءات الإسرائيلية، حيث ان هذه الردود أصبحت اعتيادية لا تتأثر بهذه الاستفزازات، وهذا لا يعنى خنوع السكان الفلسطينيين وإنما لقناعتهم بأن هذه الاستفزازات والإجراءات بحاجة إلى هذا النوع من ردود الفعل من اجل استمرار الحياة.

وانخفاض درجة الصحة العامة ودرجة الرضا عن الحياة يعبر أيضا عن هذا الواقع الذى يعيشه الشعب الفلسطينى، حيث ان الإجراءات التعسفية الإسرائيلية أثرت على الصحة العامة لدى هؤلاء السكان وعلى رضاهم عن حياتهم، إذ أن كثيرا من أفراد الشعب الفلسطينى أصبحوا دون عمل، وكثيرا من الأسر أصبحت غير قادرة على تأمين احتياجاتها واحتياجات أفرادها، وهذا كله يؤثر فى نظرتهم نحو الحياة وفى رضاهم عن واقع حياتهم.

وأظهرت النتائج ان هناك علاقة بين الدخل الشهرى لسكان محافظة الخليل ودرجة الصحة

العــامــه لديهم، حــيث كــانت هـذه العــلاقــة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة a = ٠,٠١، وكذلك هناك عـلاقـة بين الدخل الشهرى ودرجـة الرضـا عن الحياة وهى دالـة إحصائيا عند مستوى الدلالة a = ٠,٠١، فى حـين لا توجـد هنـاك عـلاقـة بين الدخل الشـهرى ودرجة الذكاء العاطفى، و يلاحظ انه لا توجـد عـلاقـة بين درجـة الذكـاء العـاطفى ودرجات الصحة العامة والرضا عن الحياة، وهذه النتائج منطقية إلى حد ما حيث أن الحالة المادية الجـيـدة تنعكس ايجـابيًـا على الصـحـة العـامـه للمـواطنين، وعن رضـاهم عن الحيـاة، وأن الدخل المرتفع يوفـر لأصـحـابه مـسـتـويات أفـضـل من الصـحـة، ويوفـر لهم اكـبـر قـدر من حـاجـاتهم، وبالتالى يكون رضاهم عن الحياة اكبر.

من حـيـث الجنس أظهـرت النتـائج ان هنـاك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة a = ٠,٠١ فى درجــة الذكــاء العــاطفى لدى سكان مـحـافظة الخليل، وكـذلك هنـاك فـروق حـسب الجنس فى درجـة الصـحـة العـامـة عند مـسـتـوى الدلالة a = ٠,٠١، فى حين لا توجد فروق حسب الجنس فى درجـة الـرضـا عن الحـيـاة، حـيث ان مستوى الدلاله كان اكبـر من مستوى الدلالة a = ٠,٠٥ وهو غيـر دال إحصـائيا، والفـرق فى درجة الذكـاء العـاطفى كـان لصـالح الذكـور حـيث بلغ متوسط درجته ١٢٨ ومتوسط درجة الإناث ١٢٤، وكذلك كان الفرق فى درجة الصحة العامه لصالح الذكـور، حـيث بلغ مـتـوسط درجـة الذكـور ٩٠,٥ ومتوسط درجة الإناث ٨٤. وفيما يتعلق بالفروق فى درجة الذكاء العاطفى فقد يكون هذا انعكاس لطبيعة التربية الموجودة فى المجتمع الفلسطينى التى تركز على ان الذكر هو الذى يجب ان يتحمل المسـؤوليـة فى الأسـرة والحـيـاة، وان الأنثى هى الأضـعـف والواجب على الذكــر ان يوفـر لهـا احتياجاتها ويحميها، مما شكل أفكار نمطية بأن الذكر يجب ان يكون قـادرًا على مـواجـهـة الحـيـاة وقـادرًا على التحكم بمشـاعـره حـتى يسـتطيع ان يواجـه الحـيـاة، وان يحـافظ على كـرامـتـه كـرجل، وكـذلك الأفـكار النمطيـة بأن الأنثى هـى الأضـعـف قد خلق لدى المرأة نوع من القناعه بأنها الأضعف، والأقل قدرة على التحكم بعواطفها ومشـاعـرها، واتخاذ القرارات ومواجهة المواقف المختلفة.

ومن حيث مستوى التعليم، أظهرت النتائج انه لا توجد فـروق ذات دلالة إحـصـائية فى درجـة الذكـاء العاطفى ودرجة الرضا عن الحياة حسب مستوى التعليم حيث ان مستوى الدلالة كان اكبر من مستوى الدلالة a = ٠,٠٥ أى انه غـيـر دال إحـصـائيـا. فى حين هنـاك فروق داله إحـصـائيا حسب المستوى التعليمى فى درجة الصحة العامة عند مـسـتوى الدلالة a = ٠,٠١، وهذه الفروق كانت واضحة بين الذين لديهم تعليم جامعى والذين لديهم تعليم اقل من جامعى، حيث ان متوسط درجة الصحة العامه للذين لديهم تعليم جامعى بلغ ٨٣,٩ وللذين لديهم تعليم أقل من جامعى بلغ ٩١,٥٩.

ومن حيث الحالة الاجتماعية أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة a = ٠,٠٥ حسب الحاله الاجتماعية فى درجـات الذكـاء العـاطفى لدى سكان مـحـافظة الخليل، حيث ان مـسـتـوى الدلاله كـان اكبـر من

مســتــوى الدلالة a = ٠,٠٥ أى انه غــيــر دال إحصائيًا، وهذا يعنى أن الحالة الاجتماعية لاتعتبر عاملاً مؤثرًا على الذكاء العاطفى لدى سكان محافظة الخليل. وتظهر النتائج ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة الصحة العامة ودرجة الرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب الحالة الاجتماعية، وكانت هذه الفروق دالة عند مستوى الدلالة a = ٠,٠٠١ فى درجة الصحة العامة ودالة عند مستوى الدلالة a = ٠,٠٢٣ فى درجة الرضا عن الحياة، وكانت هذه الفروق فى كلا الدرجتين لصالح المتزوجين، وهذه الفروق بين المتزوجين وغير المتزوجين فى الصحة العامة والرضا عن الحياة يمكن إرجاعها وتعليلها بأن المتزوجين قد حققوا بعض الأهداف والحاجات التى توفر نوع من الاستقرار أكثر من غير المتزوجين.

ومن حيث مكان السكن أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة a = ٠,٠٥ فى درجات الذكاء العاطفى والصحة العامه والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل حسب مكان السكن، حيث ان مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة a = ٠,٠٥ وهو غير دال إحصائيا. وانعدام الفروقات يمكن إرجاعها إلى التشابه فى نمط التربية الموجود فى المدينة والقرية والمخيم إضافة إلى التشابه فى الوضع العام الذى يعيشه سكان المدينة والقرية والمخيم فى منطقة الخليل.

وأظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة a = ٠,٠٥ حسب العمر فى درجات الذكاء العاطفى والرضا عن الحياة لدى سكان محافظة الخليل، حيث ان مستوى الدلالة لقيمه ف = ٠,٢٣٦ فى درجة الذكاء العاطفى بلغ ٠,٧٩ ومستوى الدلالة لقيمة ف = ١,٦١٢ فى درجة الرضا عن الحياة بلغ ٠,٢٠٢، وهى مستويات غير داله إحصائيا حيث أنها اكبر من مستوى الدلالة a = ٠,٠٥، فى حين يظهر الجدول ان هناك فروقًا ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة a = ٠,٠١ فى درجة الصحة العامه حيث بلغ مستوى الدلاله لقيمة ف = ٦,٠٤١ فى درجة الصحة العامه ٠,٠٠٣، وهذه الفروق لصالح الذين هم من الفئة العمرية ما بين ٢٨-٣٨سنه مقابل الذين هم من الفئة العمرية من١٧-٢٧ سنه، حيث بلغ متوسط درجة الصحة العامه للذين هم من الفئة العمرية ٢٨-٣٨ سنة (٩١,٠٥)، ومتوسط درجة الذين من الفئة العمرية ١٧-٢٧ سنة (٨٢، ٨٥).

وفى ضوء هذه العلاقة بين الذكاء العاطفى ومجالات الحياة المختلفة للأفراد أوضح جولمان (١٩٩٥) بأن الذكاء العاطفى شىء يمر من خلال حياتنا، ومن الضرورى التعرف على انفعالاتنا المختلفة، وكيفية التميز فيها، وكيف أنها تتحكم فى حياتنا، وكيفية توجيه انفعالات الفرد فى توجيه أهدافه وتجنب انفعالات الفرد كالتهور والتسرع فى تحقيق الأهداف، والبشر بحاجة إلى الذكاء الإنفعالى لأنه يسمح لهم بالتعلم فى العديد من المجالات مثل الثقة بالنفس، والتحكم الذاتى، والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين، والقدرة على إظهار الانفعالات الإيجابية فى

المواقف الصعبة الضاغطة والقدرة على إدارة الانفعالات وتحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية، ويرى الباحثان بأن الذين لديهم ذكاءً انفعاليًا ويتمتعون بالصحة النفسية، يظهر أثره لديهم فى العديد من المجالات:

١- يتعلمون من خبراتهم بشكل أفضل.

٢- لديهم صحة نفسية أفضل ومشاكل أقل.

٣- مشاعرهم نحو أنفسهم أفضل.

٤- أقل عنفًا وأكثر تفهمًا لذواتهم ولغيرهم.

٥- لديهم القدرة على حل الصراعات التى تواجههم فى الحياة.

٦- لديهم علاقات اجتماعية وصدمات أكثر.

٧- لديهم القدرة فى التحكم بالذات.

التوصيات:

١- إجراء المزيد من الدراسات حول الصحة العامة والرضا عن الحياة لدى الشعب الفلسطينى بهدف تحديد العوامل المؤثرة على الصحة العامة والرضا عن الحياة.

٢- العمل على إيجاد برامج لتحسين الصحة العامة لدى المجتمع الفلسطينى فى كافة جوانب الصحة النفسية، والجسدية، والاجتماعية وغيرها من جوانب الصحة المختلفة من اجل الوصول إلى إنسان فلسطينى سليم قادر على الإنتاج والعطاء.

٣- العمل على تحسين الوضع الاقتصادى للمواطن الفلسطينى، وتوفير فرص العمل حتى يصبح قادرًا على توفير احتياجاته ويشعر بأنه إنسان منتج وقادرًا على إعالة نفسه وأسرته، وبالتالى الوصول به إلى مستوى أفضل فى الرضا عن حياته التى يعيشها.

٤- الأخذ بعين الاعتبار فى المناهج التربوية وفى التربية البيتية التركيز على تعليم الطلاب والأبناء أهمية المشاعر والعواطف فى حياتنا اليومية وكذلك تعليمهم كيفية التصرف فى المواقف المختلفة.

المراجع العربية

١ - جولمان، دانييل (١٩٩٥). الذكاء العاطفى. عالم المعرفة عدد ٢٦٢، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب - الكويت، ترجمة، ليلى الحبالى، (٢٠٠٠).

٢ - عبد الله، تيسير، (٢٠٠٤). مقياس الذكاء العاطفى. دراسة غير منشورة. جامعة القدس، القدس، فلسطين.

٣ - العتيبى، سعد بن مرزوق (٢٠٠٣). الذكاء العاطفى والقيادة الادارية (مقالة).

www.alnoor-world.com/learn/topicbody.asp

٤ - العلوى، مجتبى (٢٠٠١). قراءة فى كتاب الذكاء العاطفى لجولمان، مجلة النبأ، العدد (٥٤). (مقالة).

www.annaba.org/nba54/qeraafekitab.htm

٥ - المطرف، العنود بنت عبد الرحمن (٢٠٠٠). الذكاء العاطفى. (مقالة).

nafsany.com/showarticle.php?idd=155

٦ - خليل سعادة (٢٠٠٤). الذكاء العاطفى بين النظرية والتطبيق، مجلة ديوان العرب، أيار، ٢٠٠٤ (مقالة).

www.diwanalarab.com/article.php3?id_article=934

٧ - أصول النجاح فى الذكاء العاطفى (مقالة).

www.schools-in-egypt.com/arabic/parentcorner/source/prentadvice

٨ - يوسف، رنا (٢٠٠٣). الذكاء العاطفى، مراجعة لكتاب الذكاء العاطفى نظرة جديدة فى العلاقة بين الذكاء والعاطفة لياسر العتيبى، مجلة بيان الكتب، العدد (٢٨٧)، نوفمبر، ٢٠٠٣ (مقالة).

www.albayan.co.ae/albyan/book/2003/issue 287/reviews/2.htm

المراجع الأجنبية

9- **Austin E., Saklofske D. H. and Egan V. (2004).** Personality well-being health corrclate of trait emotional intelligence , published by Elsevire Ltd. Personality and Individual Differences, 40, 213-222.

www.elsevie.com/locate/paid

10- **Bedwell S. (2003).** Emotional .intelligence. Personality revisited or something else.

www.ipat.com/pdf/ejisiop2003.pd

11- **Diener,E., Emmons,·R,. Larson,R., and Griffin,S. (1985)** The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71-75 .

12- **Goleman,D.(1995)** Emotional intelligence. New York: Bantam Books .

13- **Guastello S.J. and Guastello D. D. (2003).** Androgyny, gender, role behavior and emotional intelligence among college students and their parents, Sex Role 49 (11) .

www.findarticles.com/cf-0/m2294/11-12_49/ 111635868/print.jhtml

14- **Heinis S.** History and Definition of Emotional intelligence .

Eqi.org/history.htm

15- **Martinez, P. (1997).** The relation of emotional intelligence with selected areas of Personal Functioning. Imagination. Cognition and Personality, 18, 3-23.

16- **Mayer, J. And Salovey, P. (1995).** Perceiving affective content in ambiquous visual Stimuli: A component of emotional intelligence. Journal of Personality Asswssment, 54, 772-781.

17- **Mayer, J. And Others (2001).** Emotional intelligence and Giftedness. Roeper Review, 23, (No. 3), 131-137.

18- **McCormick, Marie C. Danniels and Kathryn W. (1996).** The behavioral and emotional well-being of school-age children with different birth weights, pediatrics, Jan, 1996 .

www.findarticles.com/p/article/mi m0950/is n1 97/ai-17902929/print

19- Nelson, P. (2000) the Emotional Intelligence Profile.

http://www.conove company com. EQ Profile, htm.

20- **Petrides K.V. and Furnham A. (2000).** Gender Differences and Self-Estimated Trait Emotional intelligence, Sex Role, March (2000).

www.findarticles.com/p/article/mi m2294/is 2000-march/ai-63993945/print

21- **Sajoberg L. (2001).** Emotional intelligence and life adjustment, Center for Economic pschology ,Stokholm School of Economics, Sweden, SSE/ EFI Working paper series in Business Administration .No 2001:8.

22- **Salovey, P. And Mayor, j. (1995).** Emotional intelligence. New York: Basic books, Inc.

23- **Stosny, S. (1998).** Compassionate Parenting Eric. Ed. No 450875.

24- **Schutte N.S., Schuttpels, E. and Malouf J.M. (2002).** Emotional intelligence and Task performance. Imagination,Cognition and personality, 20, 347-354 .

25- **Constantine M.G AND gainor K. A. (2001).** Emotional intelligence and empathy.

www.eqi.org/ei- art1.htm

26- **Schutte, N., Malouff, J., Hall,E., Haggerty,D., Cooper,J., Golden,D., and Dornheim, L. (1998).** Development and validation of ameasure of emotional intelligence . Personality and Individual Differences, 25, 167-177 .

اتجاهات مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض نحو الإرشاد الطلابي

د. فهد بن عبدالله الربيعة
أستاذ علم النفس المشارك
كلية التربية - جامعة الملك سعود
الرياض

مقدمة

لقد حظي الإرشاد الطلابي في المملكة العربية السعودية باهتمام بالغ من قبل المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها. وتأتي وزارة التربية والتعليم على قائمة تلك المؤسسات التعليمية، حيث أنشأت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي عام ١٤٠١هـ. وهذه الإدارة تقوم بمهام عديدة منها: اقتراح وتنظيم وتنفيذ الخدمات الإرشادية في ضوء الإطار العام لبرامج التوجيه والإرشاد ومتابعة وتقويم ذلك، والمشاركة في إعداد وتدريب وابتعاث الكوادر للعمل في مجال التوجيه والإرشاد على كافة المستويات بالتعاون والتنسيق مع الجهات المعنية، والتعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بالتوجيه والإرشاد في الوزارات والجامعات والمؤسسات المختلفة في القطاعين العام والخاص، والمساهمة في وضع الخطط المتعلقة بالبحوث والدراسات التربوية والتعليمية، واقتراح تنظيم المؤتمرات والندوات المحلية والعربية والعالمية الخاصة بالتوجيه والإرشاد الطلابي، والمشاركة في إعداد وتنظيم الاختبارات والمقاييس اللازمة للعمل في مجال الإرشاد الطلابي (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ١٣ - ١٤).

ومع زيادة أعداد الطلاب والطالبات فى المملكة العربية السعودية - خصوصًا فى المرحلتين المتوسطة والثانوية - برزت العديد من المشكلات التى يتطلب التعامل معها تدخل المرشد الطلابى كى يقوم بإرشاد الطلاب فرادى أو جماعات. ومن هذه المشكلات ما يلى:

١ - مشكلات تحصيلية تتمثل فى طرق اختيار المواد ومتطلباتها.

٢ - ومشكلات التأخر الدراسى.

٣ - ومشكلات الغياب والرسوب.

٤ - ومشكلات الطلاب المتفوقين والمعوقين دراسيًا.

٥ - ومشكلات تتمثل فى اضطراب العلاقات بين الطلاب.

٦ - ومشكلات الطلاب مع أسرهم (الهاشمى، ١٩٩٤م).

ويضاف إلى تلك المشكلات بعض الاضطرابات السلوكية مثل اضطرابات النوم، واضطرابات الأكل، والاضطرابات الحسية والحركية، والنشاط الزائد وغيرها.

ويهدف الإرشاد بشكل عام إلى تحقيق الذات، وتحقيق التوافق، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين العملية التربوية (زهران، ١٩٨٠م).

ومن الأهداف العامة للتوجيه والإرشاد ما يلى:

١ - توجيه الطالب وإرشاده إسلاميًا فى جميع النواحى النفسية والأخلاقية والتربوية والمهنية.

٢ - وبحث المشكلات التى يواجهها أو قد يواجهها الطالب أثناء الدراسة سواء كانت شخصية أو إجتماعية أو تربوية، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة.

٣ - والعمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة.

٤ - والعمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب المتفوقين أو غير المتفوقين على حد سواء والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول فيما يعود بالنفع على الطالب خاصة والمجتمع بشكل عام.

٥ - وإيلاف الطلاب الجو المدرسى وتبصيرهم بنظام المدرسة ومساعدتهم قدر المستطاع إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.

٦ - ومساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة والمهنة التى تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع.

٧ - والإسهام فى إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التعليم فى المملكة العربية السعودية على سبيل المثال، مشكلة التسرب وكثرة الغياب، وإهمال الواجبات المدرسية وتدنى نسب النجاح فى المدارس ... الخ.

٨ - والعمل على توعية المجتمع المدرسى (الطالب، والمدرس، والمدير) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودوره فى التربية والتعليم (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ص ١١ - ١٢).

ويقدم عقل (١٩٩٦م) عددًا من الأهداف التى يسعى الإرشاد الطلابى إلى تحقيقها والتى منها: مساعدة الطالب على التعرف على خصائص نفسه وأن يفهم قدراته وميوله واتجاهاته، ومساعدته على اختيار التخصص المناسب لقدراته وميوله، ومساعدة الطلاب الذين يعانون من مشكلات

نفسية واجتماعية، والعمل على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، والاهتمام بحالات التخلف الدراسى والعمل على دراسة أسباب هذه الظاهرة، وتزويد الطالب بمعلومات تربوية ومهنية وشخصية تساعده فى وضع خططه المستقبلية، وتقديم الخدمات الإرشادية والوقائية والإنمائية التى تساعد على تحقيق الفاعلية والكفاية الإنتاجية فى مجال التحصيل المدرسى. ولكى يتم تحقيق تلك الأهداف لابد أن يكون هناك فهم صحيح لطبيعة العمل الإرشادى من قبل أعضاء المجتمع المدرسى كالمدير والمعلم والمرشد والطالب.

ويقوم مدير المدرسة بدور بارز فى نجاح العملية الإرشادية، فهو المسؤول عن إدارة المدرسة، وهو القائد الذى يشرف على برامج الإرشاد الطلابى داخل المدرسة، وهو حلقة الوصل بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب، وبين المدرسة والمؤسسات الأخرى التى يمكن الاستفادة من خدماتها. لذلك فإن اتجاه مدير المدرسة نحو الإرشاد الطلابى يعتمد على ما يلى:

١ - اقتناع المدير بأن الإرشاد الطلابى يقدم خدمات مفيدة للطلاب على مستوى تحصيلهم وتوافقهم.

٢ - واقتناع المدير بأن الإرشاد مهنة تخصصية للمساعدة، يقوم عليها أفراد متخصصون ويجب إتاحة الفرصة لهم لممارسة عملهم.

٣ - ويتمتع المدير بمجموعة من السمات الشخصية التى تعينه على قيادة المدرسة وتفعيل نشاطاتها (عقل، ١٩٩٦م، ص ١٥١).

لذلك فإن فهم مدير المدرسة لطبيعة العمل الإرشادى، واهتمامه ببرامج الإرشاد الطلابى داخل المدرسة يساعد الطالب فى التغلب على المشاكل التى تواجهه أثناء الدراسة سواء ما كان منها متعلقًا بالتحصيل الدراسى أو اختيار التخصص أو المهنة. كما أن اهتمام المدير ببرامج الإرشاد الطلابى يساعد على تهيئة الظروف المناسبة للطالب للاستمرار فى دراسته ومساعدته فى التخلص من مشاكله وزيادة تحصيله الدراسى.

ومدير المدرسة باعتباره مسؤولاً عن برنامج الإرشاد الطلابى فى المدرسة يجب عليه أن يقوم بدوره الإرشادى على النحو التالى:

١ - أن يضع خطة كاملة مع المرشد الطلابى والمدرسين توضح الطريقة التى تتبع فى توجيه الطلاب وإرشادهم خلال العام الدراسى بحيث تكون الخطة واضحة ومن السهولة تنفيذها.

٢ - وأن يوضح دور كل من المرشد الطلابى والمعلمين فى توجيه الطلاب وإرشادهم.

٣ - وأن يتابع عملية الإرشاد لجميع الأطراف المشتركة فى توجيه الطالب ومعرفة النتائج والفوائد التى يجنيها الطالب من التوجيه.

٤ - وأن يقوم بتكوين لجنة التوجيه والإرشاد واختيار أفضل العناصر الموجودة من المعلمين وأولياء الأمور حتى يكون لها دور فعال فى المساهمة فى عملية التوجيه والإرشاد داخل المدرسة.

٥ - وأن يعمل على تقويم عمل المرشد ومدى نجاحه أو فشله فى جذب الطلاب وترددهم عليه لحل مشاكلهم والاستفادة منه.

٦ - وأن يخصص سجلاً لمتابعة الطلاب المتفوقين وآخر للطلاب الضعاف والغائبين والهاربين من المدرسة.

٧ - وأن يتولى المدير وأعضاء مجلس التوجيه والإرشاد بالمدرسة إجراء مسح شامل للمشاكل التى يتعرض لها الطلاب فى المدرسة ووضع الحلول الوقائية لها.

٨ - وأن يختار المدير ولجنة التوجيه والإرشاد فى المدرسة ظاهرة من الظواهر التى تشكل عنصرًا أساسيًا لمشاكل الطلاب وإجراء دراسة ميدانية لها واستخلاص النتائج منها (المنيف، ١٤١٠هـ، ص ص ٧٦ - ٧٧).

ولكى يقوم مدير المدرسة بدوره الإرشادى على أكمل وجه لابد أن يكون لديه فهم صحيح لمفهوم وطبيعة العمل الإرشادى وأهدافه، ومؤهلات وخصائص المرشد الطلابى مما يعكس اتجاهه الإيجابى نحو مهنة الإرشاد الطلابى.

ويحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة فى علم النفس الإجتماعى، فهى تعتبر من أهم نواتج التنشئة الإجتماعية، ذلك لأن تلك الاتجاهات تعتبر محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعى (زهران، ١٩٧٧م، ص ١٤٤).

ويعرف ألبورت (١٩٣٥) Allport الاتجاه بأنه "حالة من الاستعداد العقلى والعصبى التى تشكلت عن طريق خبرة الفرد وتؤثر تأثيرًا ديناميكيًا مباشرًا على استجابته نحو الموضوعات والمواقف التى تتعلق به " (P. 810).

وقد تناول العديد من الباحثين الاتجاه بتعريفات مختلفة، حيث يركز البعض منهم على العناصر الرئيسة للاتجاه. وهذا التوجه يمكن ملاحظته فى تعريف كرتش وكرتشفيلد Krech Crutchfield (1962) اللذان يعرفان الاتجاه بأنه "تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذى يعيش فيه الفرد" (P.183).

ويؤيد سويف (١٩٧٥م) فى تعريفه للاتجاه تعريف آلبورت Allport مشيرًا إليه بأنه "الحالة الوجدانية القائمة وراء رأى الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول" (ص ٣٤).

وقام آدم (١٩٨١م) بتحليل التعريفات الشائعة عن الاتجاه كتعريف آلبورت وجرين وكامبل.. وغيرهم، وقدم تعريفًا مفصلاً للاتجاه ينص على أنه "تكوين افتراضى أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها، سواء فى اتجاه القبول أو فى اتجاه الرفض إزاء موضوع معين، وعلى ذلك يظهر أثر الاتجاه فى المواقف التى تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية معبرًا بذلك عن جميع خبراته الوجدانية والمعرفية والنزوعية " (ص ١٠).

وفى الإطار نفسه، أعدت المخزومى (١٩٨٩م) تعريفًا للاتجاه، حيث اعتبرته "حصيلة إدراك وشعور الفرد نحو موضوع معين، مما يدفعه لأن يسلك سلوكًا إيجابيًا أو سلبيًا " (ص ٦٤).

وقد حظى موضوع الاتجاه بالكثير من الاهتمام لدى العديد من الباحثين مثل إتجاهات الطلاب

نحو مهنة الأخصائى النفسى الإكلينيكى (الربيعة، ١٩٩٦م)، واتجاهاتهم نحو علم النفس (Cupchik et al (1998، واتجاهات المرشدين الطلابيين نحو مهنة الإرشاد الطلابى (الصبيحى، ١٩٩٩م)، واتجاهات الطلاب نحو الإرشاد الطلابى (الصمادى، ١٩٩٤م)، أما الدراسات التى تناولت موضوع اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى فهى تعتبر - فى حدود علم الباحث - نادرة جدًا. وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بإجراء الدراسة الحالية آملاً أن تكون بمثابة إضافة إلى التراث النفسى فى هذا المجال.

مشكلة الدراسة

لقد تطور الإرشاد الطلابى من مجرد تقديم خدمات إرشادية محددة إلى تنفيذ برامج إرشادية متعددة تركز على تحسين شامل لأحوال التلاميذ. إن معظم برامج الإرشاد الطلابى تركز على تقديم خدمات إرشادية وإنمائية شاملة تتمثل فى إشراك آباء التلاميذ والمجتمع فى عملية الإرشاد الطلابى، واستخدام التقنيات التعليمية من قبل المرشدين الطلابيين والتلاميذ، والتركيز على الجوانب المعرفية والمهارات لدى التلاميذ، والتركيز على نتائج الإرشاد الطلابى وتقييمها (Walz & Bleuer, 1997).

ومن مسئوليات المرشد الطلابى الرئيسة، تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد وخدماته الإنمائية، والوقائية، والعلاجية التى تهدف إلى مساعدة الطالب على فهم ذاته وقدراته والتغلب على ما يواجهه من صعوبات حتى يستطيع تحقيق التوافق النفسى والتربوى والاجتماعى والمهنى.

ولكى يقوم المرشد الطلابى بهذه المسئوليات على اكمل وجه، يجب أن يقوم مدير المدرسة بتهيئة الظروف لعمل المرشد الطلابى، ومساعدته على تجاوز العقبات، وحل المشكلات التى قد تعترض مجال عمله، وعدم تكليفه بأعمال إدارية تعيقه من أداء عمله كمرشد طلابى (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ).

ولا يمكن لمدير المدرسة أن يقوم بهذه المهام إذا لم يكن لديه فهم صحيح لدور المرشد الطلابى ولطبيعة العمل الإرشادى. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن معظم مديرى المدارس ليس لديهم فهم صحيح لطبيعة العمل الإرشادى مما يجعلهم يكلفون المرشد الطلابى بأعمال ليست من مهامه الأساسية كالقيام بالأعمال الكتابية والتدريس (الشناوى، ١٩٩٠م).

إن نجاح برامج الإرشاد الطلابى فى تحقيق أهدافها يعتمد بدرجة كبيرة على فهم مدير المدرسة لطبيعة هذه البرامج وإيمانه بجدوى وفعالية الخدمات التى يقدمها المرشد الطلابى.

وبالرغم من انتشار خدمات الإرشاد الطلابى فى المملكة العربية السعودية إلا أن اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى ما زالت فى حاجة إلى المزيد من البحث والدراسة. وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة لمعرفة اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى.

وفى ضوء ما سبق بيانه، فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية:

١ - ما اتجاهات مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض نحو الإرشاد الطلابى؟

٢ - هل هناك فروق بين مديرى ومديرات المدارس المتـوسطة والثـانوية بمدينة الرياض فى اتجاهاتهم نحو الإرشاد الطلابى؟

٣ - هل هناك فروق بين مديرى ومديرات المدارس المتـوسطة والثـانوية بمدينة الرياض صـغـار السن ومـديرى ومـديرات المدارس كـبـار السن فى اتجاهاتهم نحو الإرشاد الطلابى؟

مصطلحات الدراسة :

الاتجاه :

يعـرف إبجـلى وشـيكن Eagly & chaiken (1993) الاتجاه بأنه ميل نفسى يتم التعبير عنه بتقييم موضوع معين من حيث التفضيل أو عدم التفضيل (p.1).

ويقـصد بالاتجاه فى الدراسة الحـاليـة الحـالة الوجدانية التى تؤثر فى رأى مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثـانوية بمدينة الرياض نحو تقبلهم أو رفضهم لمهنة الإرشاد الطلابى. ويمكن التعرف على هذه الحالة الوجدانية من خلال استجابتهم على فقرات الأداة المعدة لقياس تلك الاتجاهات.

مدير المدرسة:

يعـرف مـدير المدرسة بأنه المسؤول المدرسى الذى عليه أن يخطط - مع زملائه المعلمين - لرسم السياسة التعليمية التى تنتهجها مدرسته بحيث تتوافق مع الفلسفة التربوية للمجتمع مع توزيعه للمسؤوليات والاختصاصات، ومحاولة التغلب بذكاء وموضوعية على ما يقابله من مشكلات فى العمل، إلى جانب قيادته الرشيدة وجهوده فى غرس وتنمية الروح المعنوية العالية بين العاملين (سليمان، ١٩٨٧م، ص١٢).

الإرشـــاد :

يعرف بيبنسكى وبيبنسكى Pepinsky & Pepinsky (1954) الإرشاد بأنه "عملية تشتمل على تفاعل بين مـرشـد ومـسـتـرشـد فى مـوقف يتـسم بالخصوصية بهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه بحيث يمكن الوصول إلى حل مـرض لحاجاته" (الشناوى، ١٩٩٠م، ص٢).

الإرشاد الطلابى:

يعرف الإرشاد الطلابى بأنه "عملية مخططة منظمة تهدف إلى مساعدة الطالب لكى يفهم ذاته، ويعرف قدراته، وينمى إمكاناته، ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق توافقه النفسى والإجتماعى والتربوى والمهنى، وإلى تحقيق أهدافه فى إطار تعاليم الدين الإسلامى" (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ١١).

الدراسات السابقة:

لقد نال موضوع الإرشاد الطلابى بشكل عام إهتمام الكثير من الباحثين سواءً على المستوى المحلى أو العربى أو العالمى. كما أن معظم الدراسات ركزت على بعض الجوانب الدقيقة من الإرشاد مثل العلاقة الإرشادية، وأساليب المقابلة، ونوع المرشد، وطبيعة الحوار، وغيرها من الموضوعات التى تساعد على تنمية الجانب المعرفى فى الإرشاد (الشناوى، ١٩٩٠م، ص ١٨).

كـذلك اهتـمت بعض الدراسـات بالـتـخطيط المهنى والإرشـاد الجمعى، والتدريب على المهارات الإجتماعية (Whistom & Sexton, 1998).

كـمـا تناولت دراسـات كـثـيـرة إدراك طلاب المدارس والمدرسين لدور المرشـد الطلابى (Aluede & Imonikhe, 2002 ; Bulus, Gibson, 1990)

أمـا الدراسـات التى تناولت موضـوع اتجـاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى فهى مازالت – فى حـدود علم البـاحث – قليلة خـصـوصًـا فى العـالم العربى. فعلى المسـتوى المحلى على سـبيل المثال قام المفـدى (١٩٨٩م) بدراسـة عن الإرشـاد المدرسى بمدينة الرياض وذلك على عـينة مكونة من (١٢) مـرشـدًا طلابيًـا من مـدارس مـتوسطة وثانوية بمدينة الرياض.

وقد أوضحت هذه الدراسة أن بعض المرشدين لم يقومـوا بدراسـة حـالات طلابيـة غيـر التـأخـر الدراسى. كذلك كشفت هذه الدراسة عن أن كثيرًا من إدارات المدارس تخلط بين الإرشـاد الطلابى والنشـاط المدرسى. وهذه النتـائج تشـيـر إلى أن معظم مديرى المدارس ليس لديهم فكرة صحيحة وواضحة عن مفهوم وطبيعة الإرشاد الطلابى.

أمـا الشناوى (١٩٩٠م) فـقـد قـام بدراسـة عن تحليل مـهنى لعـمل المرشـد الطلابى فى منطقـة الرياض وذلك على عـينة قـوامهـا (٦٠) مـرشـدًا طلابيًـا. ومن النتـائج التى توصلت إليـهـا هذه الدراسة أن قيام المرشد الطلابى بالتدريس مكان من يتـغـيب من المدرسـين نالت أكـثـر التكرارات بالنسـبـة لمهام المرشـد الطلابى حيث وصلت إلى ٨٤٪. كـذلك يرى أغلب أفـراد العـينة أن مـديرى المدارس متفهمون ومتعاونون مع المرشد الطلابى حيث وصلت النسب إلى ٧٨٪ و٨٢٪ على التوالى. وقد حـددت نتائج هذه الدراسة بعض الصعوبات التى تواجه المرشـد الطلابى فى عمله والتى منها وجود تعارضات بين ما يتخذه المرشد الطلابى وما يتـخـذه مـديرى المدارس والوكـلاء والمدرسـون من إجـراءات تخص الطلاب، وتكليف المرشـد الطلابى بأعمال إضافية فى المدرسة، وعدم تعاون المدرسين مع المرشـد الطلابى، وسلبـيـة بعض المدرسـين المتـمـثلة فى تخلصـهم من المشكلات الطلابيـة بإحالتها إلى المرشد الطلابى.

كـذلك أجـرى الزهـرانى (١٩٩٠م) دراسـة عن التوجيـه والإرشاد الطلابى بين النظرية والتطبيق فى منطقة الطائف بالمملكة العربية السعودية وذلك على عينة مكونة من (٣٥) مرشدًا طلابيًا.

وقد تضـمنت الاستبانة التى قام بتصـميمـهـا البـاحث عـددًا من الأبعـاد منهـا دور إدارة المدرسـة فى دعم الإرشاد الطلابى. وقد كشفت نتائج هذه الدراسـة عن أن اتجـاهات مـديرى المدارس نحـو الإرشاد الطلابى كانت سلبية حيث رأى ٦٢,٨٦٪ من أفراد العينة أن إدارة المدرسة تتدخل فى مهام المرشد الطلابى مما يعيق عمله الإرشادى، وكذلك رأى ٧٤,٢٩٪ منهم أن إدارة المدرسة تكلف المرشد الطلابى بأعمال إدارية ليس لها علاقة بالإرشاد الطلابى، وأخيرًا رأى ٥٤,٢٩٪ من أفراد العينة أن إدارة المدرسة تنظر إلى مهام المرشد الطلابى على أنها تدخل فى شئونها.

أمـا الصـبيـحى (١٩٩٩م) فـقـد أجـرى دراسـة استهـدفت معـرفة اتجاهات المرشدين الطلابيين نحو مهنة الإرشاد النفسى وذلك على عينة مكونة

من (١٦٥) مرشدًا طلابيًا تم اختيارهم من المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمدينة الرياض. وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في اتجاهاتهم نحو مهنة الإرشاد النفسي وذلك وفقًا لمتغيرات العمر والحالة الإجتماعية، والتخصص، والمرحلة الدراسية التي يعمل فيها المرشد، وسنوات خبرة المرشد، والبيئة المهنية التي يعمل بها المرشد الطلابي.

كذلك أجرى الحربي (١٩٨٨م) دراسة عن دور الإدارة المدرسية في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود اختلاف بين مديري المدارس في مدى تقديرهم للدور الذي يمكن أن تساهم به الإدارة المدرسية من أجل تحقيق برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي لأهدافه. وتتضمن هذه النتيجة أن اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد الطلابي تختلف طبقًا لمدى إدراكهم وفهمهم الصحيح للإرشاد الطلابي.

أما العنزي (٢٠٠١م) فقد أجرى دراسة استهدفت معرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو دور المرشد الطلابي في حل مشكلاتهم الإجتماعية وذلك على عينة مكونة من (٦٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن اتجاهات الطلاب نحو دور المرشد الطلابي ونحو دور الإرشاد الطلابي بشكل عام كانت إيجابية. كذلك كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو دور المرشد الطلابي في حل مشاكلهم الاجتماعية.

أما على المستوى العربي، فقد قام الشيباني (١٩٩٩م) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الهيئة التعليمية بدولة الكويت نحو مهنة الإرشاد النفسي المدرسي وذلك على عينة قوامها (٥٠٣) من أعضاء الهيئة التعليمية بالمدارس الكويتية للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الهيئة التعليمية نحو الإرشاد المدرسي تعود للجنس ولصالح الذكور.

كذلك قامت الأقرع (١٩٩٢م) بدراسة عن توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد الطلابي في مديرية عمان الأولى بالأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٤) مرشدًا ومرشدة، و(١٢٢) مديرًا ومديرة، و(٣٢٥) معلمًا ومعلمة، وجميعهم من مدارس مديرية عمان الأولى. وكان من ضمن أهداف هذه الدراسة معرفة الفروق في توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد الطلابي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توقعات المعلمين والمرشدين على معظم فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

كما بينت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في توقعات مديري المدارس والمرشدين لدور المرشد الطلابي. وأخيرًا أوضحت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في توقعات المعلمين والمديرين تعزى للجنس والمستوى التعليمي، والخبرة. وتدل هذه النتائج على أن فهم مديري المدارس والمعلمين لطبيعة العمل الإرشادي الطلابي تختلف عن فهم المرشدين الطلابيين.

كذلك قام عبيدات (١٩٩٦م) بدراسة عن توقعات المعلمين لدور المرشد التربوي في مدارس

محافظة إربد الحكومية بالأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٢) معلمًا ومعلمة منهم (٢١٩) معلمًا و(١٩٣) معلمة. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن توقعات المعلمين كانت منسجمة مع بنود الاستبانة المستخدمة فى الدراسة مما يشير إلى وضوح دور المرشد فى أذهانهم. كذلك كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى توقعات المعلمين لدور المرشد التربوى تعود إلى متغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح المعلمين الذكور.

ومن ناحية أخرى أجرى الصمادى (١٩٩٤م) دراسة استهدفت معرفة اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد الطلابى وذلك على عينة قوامها (٧٠٦) طالب وطالبة، منهم (٣٧٥) طالبة، و(٣١٠) طالب، و(١١) لم يذكروا الجنس. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، حيث حقق الإناث معدلات أعلى من الذكور على مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد الطلابى. كذلك أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى إلى أثر العلاقات الاجتماعية عند الطالب لصالح الطلاب الذين لديهم صديق أو أكثر.

أما على المستوى العالمى فقد أجرى بيسلى Peaslee (١٩٩١) دراسة استهدفت معرفة أهمية الأدوار والوظائف التى يقوم بها المرشد الطلابى كما يدركها الإداريون ومديرو المدارس والمرشدون الطلابيون والمعلمون وآباء التلاميذ. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) منهم (٤٤) مديرًا و(٢٨) مرشدًا طلابيًا، و(١٢٣) معلمًا، و(١٢٣) من آباء التلاميذ. وكان من ضمن النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة، أن اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى كانت أقل إيجابية من اتجاهات المرشدين الطلابيين.

كذلك أجرى جاريل (١٩٨٠) Jarrell دراسة عن دور المرشد الطلابى كما يدركه المرشدون الطلابيون ومديرو المدارس الابتدائية، والمعلمون فى ولاية الأباما الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) مرشدًا طلابيًا، و(٥٤) مديرًا، و(١٣٤) معلمًا. وكان من ضمن النتائج التى أشارت إليها هذه الدراسة وجود اتفاق عام بين المرشدين والمديرين فى إدراكهم لدور المرشد الطلابى، بينما اختلف المعلمون فى إدراكاتهم عن المرشدين والمديرين خصوصًا بالنسبة للدور الفعلى للمرشد الطلابى. وتشير هذه النتيجة إلى أن اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى ونحو الدور الفعلى للمرشد الطلابى كانت إيجابية.

وفى الإطار نفسه، أجرى كو (١٩٩٠) Kuo دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الفعلى والدور المثالى للمرشد الطلابى كما يدركه مديرو المدارس، والمرشدون الطلابيون، والمعلمون. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) مديرًا، و(٤٥) مرشدًا طلابيًا، و(١٨٠) معلمًا، جميعهم من وسط تايوان فى الصين. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود اتفاق عام بين المجموعات الثلاث من أفراد العينة على الدور الفعلى والدور المثالى للمرشد الطلابى. ومن النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة أيضًا أن المعلمين ومديرى المدارس يرون ضرورة اشتراك المرشد الطلابى فى عملية التدريس.

كذلك قام سوميرفيل (١٩٨١) Sommerville بدراسة هدفت إلى معرفة دور المرشد الطلابى كما يدركه مديرو المدارس والمرشدون الطلابيون. وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) مديرًا، و(١١٣) مرشدًا طلابيًا من المدارس الإبتدائية بولاية تكساس الأمريكية. وقد استخدم الباحث قائمة كريستيان للمرشد الإبتدائى والمكونة من (٦٠) عبارة توضح واجبات المرشد الطلابى وصفاته الشخصية. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مديرى المدارس يرون أن المرشد الطلابى يجب عليه عدم مزاولة بعض الأعمال التى تحد من فعاليته مثل المساهمة فى تنظيم وتخطيط البرامج المدرسية، والقيام بالأعمال الإدارية والكتابية، وتدخله فى أعمال المعلمين. كذلك بينت نتائج هذه الدراسة أن هناك اتفاقًا بين المديرين والمرشدين الطلابيين على ضرورة تعاون المرشد الطلابى مع المعلمين والإداريين فى المدرسة فيما يتعلق بسجلات الطلاب.

وفى نفس الاتجاه، قام شاندلر (٢٠٠٢) Chandler بدراسة هدفت إلى معرفة إدراك مدير المدرسة الثانوية لدور المرشد الطلابى. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مديرى المدارس الثانوية يدركون دور المرشد الطلابى نظرًا لما يقوم به من مهام وما يتطلبه عمله من مهارات أساسية وصفات شخصية. كذلك كشفت نتائج هذه الدراسة عن استعداد مديرى المدارس الثانوية التام لتسهيل مهام المرشد الطلابى مما يعكس بوضوح اتجاههم الإيجابى نحو مهنة المرشد الطلابى.

أما أليود وإيمونيك (٢٠٠٢) Aluede & Imonikche فقد أجريا دراسة عن إدراك طلاب ومعلمى المرحلة الثانوية لدور المرشد الطلابى. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٤٠) طالبًا، و(١٢٠) معلمًا من ولاية إدو بنيجيريا. وكان من ضمن النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة أن دور المرشد الطلابى مازال غامضًا وغير محدد بالنسبة للطلاب والمعلمين. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين يرون أن دور المرشد الطلابى يجب أن يتضمن تنسيق خدمات التوجيه والإرشاد فى المدرسة، وتقديم معلومات عن فرص العمل المستقبلية للطلاب، ومساعدتهم فى تحديد رغباتهم الوظيفية فى المستقبل، ومساعدة الطلاب على تكوين مهارات اجتماعية مناسبة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة أمكن الخروج ببعض الملاحظات العامة والتى منها:

١ - ندرة الدراسات التى تناولت موضوع اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى، وخصوصًا فى العالم العربى، وذلك فى حدود علم الباحث.

٢ - معظم الدراسات السابقة لم تكن مصممة أساسًا لمعرفة اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى، غير أنها كشفت عن هذه الاتجاهات (المفدى، ١٩٨٩م؛ الزهرانى، ١٩٩٠م؛ الحربى، ١٩٨٨م).

٣ - أوضحت بعض الدراسات أن اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى كانت إيجابية (الشناوى، ١٩٩٠م؛ Jarrel, 1980)، بينما أشارت بعض هذه الدراسات إلى أن مديرى المدارس يحملون اتجاهات سلبية نحو الإرشاد الطلابى (الزهرانى، ١٩٩٠م؛ Peaslee, 1991).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

فى ضوء أهداف الدراسة الحالية، تم استخدام المنهج الوصفى الذى يهدف إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم فى فهم الواقع وتطويره، وليس مجرد وصف الظواهر كما هى (عبيدات وآخرون، ١٩٩٢م، ص ١٨٨).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية فى مجموع أعداد مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم فى مدينة الرياض. ويبلغ عدد مديرى المدارس المتوسطة والثانوية فى مدينة الرياض (٢٥٧) و(١٠٧) مديرًا على التوالى. أما مديرات المدارس المتوسطة والثانوية فى مدينة الرياض فيبلغ عددهن (١٩٥) و(١٢٢) مديرة على التوالى (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٠٣) مدير مدرسة متوسطة وثانوية بنسبة ٥٠,٧٪ من مجموع العينة الكلية، و(١٠٠) مديرة متوسطة وثانوية بنسبة ٤٩,٣٪ من مجموع عينة الدراسة الكلية. وبلغ عدد مديرى ومديرات المدارس المتوسطة (١٠٧) بنسبة ٥٢,٧٪، كما بلغ عدد مديرى ومديرات المدارس الثانوية (٩٦) بنسبة ٤٧,٣٪. أما متوسط عمر أفراد العينة فقد بلغ (٣٨,٧٧) سنة بانحراف معيارى قدره (٥,٥٢). كذلك بلغ متوسط عدد سنوات خبرة أفراد عينة الدراسة (٨,١) سنة بانحراف معيارى قدره (٦,٦). وقد استخدم الباحث الطريقة العشوائية العنقودية فى اختيار عينة الدراسة الحالية نظرًا لملاءمة هذه الطريقة للدراسات الوصفية التى تتعامل مع الوحدات Units كالمدارس وكثرة استخدامها فى مثل هذه الدراسات (Kerlinger, ١٩٨٦).

والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقًا لمتغيرات الدراسة المتمثلة فى الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، ونوع المدرسة (متوسطة/ ثانوية).

جدول (١)
توزيع أفراد العينة طبقًا لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة ٪
الجنس	ذكر	١٠٣	٥٠,٧
	أنثى	١٠٠	٤٩,٣
العمر	أقل من ٤٠ سنة	١٠٥	٥١,٧
	٤٠ سنة فأكثر	٨٨	٤٣,٣
	لم يحدد	١٠	٤,٩
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧٨	٣٨,٤
	٥- فأقل من ١٠ سنوات	٥٣	٢٦,١
	١٠ سنوات فأكثر	٦٠	٢٩,٦
	لم يحدد	١٢	٥,٩
نوع المدرسة	متوسطة	١٠٧	٥٢,٧
	ثانوية	٩٦	٤٧,٣

أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة الحالية والتى تكونت من جزءين، اشتمل الجزء الأول على معلومات أولية عن عينة الدراسة تمثلت فى نوع المدرسة (متوسطة/ ثانوية)، والجنس (ذكر/ أنثى)، والعمر، وعدد سنوات الخبرة الإدارية، والمؤهل التعليمى.

أما الجزء الثانى من أداة الدراسة فهو عبارة عن استبانة قام الباحث بتصميمها بهدف التعرف على اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الإرشاد الطلابى وذلك بعد الاطلاع على ما ورد فى التراث النفسى من أبحاث ودراسات وما تم إعداده من مقاييس ذات علاقة مباشرة بطبيعة العمل الإرشادى.

وقد تكونت الاستبانة فى صورتها الأولية من (٦٢) بندًا موزعة على أربعة محاور رئيسة هى :

١ - المحور الأول : ويمثل مفهوم الإرشاد الطلابى والذى يتكون من (١٤) عبارة (سبع عبارات موجبة وسبع عبارات سالبة).

٢ - المحور الثانى: ويمثل هذا المحور طبيعة العمل الإرشادى ومهامه، ويتكون من (١٨) عبارة جميعها عبارات موجبة ما عدا عبارتين فهما سالبتان.

٣ - المحور الثالث: ويمثل هذا المحور أهداف الإرشاد الطلابى ويتكون من (١٥) عبارة جميعها عبارات موجبة.

٤ - المحور الرابع: ويمثل هذا المحور مؤهلات وخصائص المرشد الطلابى، ويتكون من (١٥) عبارة (اثنتا عشرة عبارة موجبة، وثلاث عبارات سالبة).

وقد تم إعداد عبارات الاستبانة بمحاورها الأربعة بطريقة ليكرت بحيث يحدد أفراد العينة موافقتهم أو عدم موافقتهم على عبارات الاستبانة طبقًا لمقياس متدرج من الخيارات التالية:

أوافق بشدة، أوفق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

أولاً - صدق الأداة :

للتحقق من صدق الأداة استخدم الباحث الطرق التالية:

١ - الصدق الظاهرى:

تم عرض الاستبانة على خمسة عشر محكمًا من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وقد تم تزويدهم بمعلومات عن أهداف الدراسة، وتساؤلاتها، والإجراءات التى على أساسها تم بناء الاستبانة. وقد طلب من المحكمين أن يوضحوا آراءهم حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمة كل عبارة للبعد الخاص بها. وقد أبدى المحكمون موافقتهم على وضوح عبارات الاستبانة بنسبة ٩٥٪، بينما أبدوا موافقتهم على ملاءمة العبارات لأبعادها وذلك بنسبة ٨٨٪. وقد اقترح ثلاثة من المحكمين (٢٠٪) إضافة عبارتين للمحور الثانى "طبيعة العمل الإرشادى ومهامه".

لذلك قام الباحث بإجراء التعديلات والإضافة التى اقترحها المحكمون، مما جعل الاستبانة فى صورتها النهائية مناسبة لمعرفة اتجاهات أفراد العينة نحو الإرشاد الطلابى.

٢ - صدق الاتساق الداخلى:

ترى انستاسى Anastasi (١٩٨٢) أنه يمكن الاعتماد فى تقدير صدق المقاييس على ما تتمتع به من اتساق داخلى (P.147) لذا تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة كما فى الجدول (٢).

جدول (٢) معاملات الارتباط
بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٢٧	دالة	١٧	٠,٥١	دالة	٣٣	٠,٧١	دالة	٤٩	٠,١٦	غير دالة
٢	٠,٠٦	غير دالة	١٨	٠,٤٠	دالة	٣٤	٠,٧٤	غير دالة	٥٠	٠,٣٦	دالة
٣	٠,٤٠	دالة	١٩	٠,٥١	دالة	٣٥	٠,٦١	دالة	٥١	٠,٥٨	دالة
٤	٠,٤١	دالة	٢٠	٠,٥٦	دالة	٣٦	٠,٧٠	دالة	٥٢	٠,٤٠	دالة
٥	٠,٣٩	دالة	٢١	٠,٦٣	دالة	٣٧	٠,٦٠	دالة	٥٣	٠,٤٧	دالة
٦	٠,١٠	غير دالة	٢٢	٠,٥٠	دالة	٣٨	٠,٧٨	دالة	٥٤	٠,٥٣	دالة
٧	٠,٤٨	دالة	٢٣	٠,٦٠	دالة	٣٩	٠,٧٤	دالة	٥٥	٠,٥٣	دالة
٨	٠,٣٣	غير دالة	٢٤	٠,٥٧	دالة	٤٠	٠,٨٠	دالة	٥٦	٠,٥٩	دالة
٩	٠,٥١	دالة	٢٥	٠,٥٣	دالة	٤١	٠,٧٦	دالة	٥٧	٠,٤٦	دالة
١٠	٠,٤٢	دالة	٢٦	٠,٥٤	دالة	٤٢	٠,٧٧	دالة	٥٨	٠,٧٠	دالة
١١	٠,٣١	دالة	٢٧	٠,٦٦	دالة	٤٣	٠,٨٢	دالة	٥٩	٠,٦٥	دالة
١٢	٠,٥١	دالة	٢٨	٠,٥١	دالة	٤٤	٠,٨٢	دالة	٦٠	٠,٦٠	دالة
١٣	٠,٢٥	دالة	٢٩	٠,٤١	دالة	٤٥	٠,٨٠	دالة	٦١	٠,٦٤	دالة
١٤	٠,٣٧	دالة	٣٠	٠,١٠	غير دالة	٤٦	٠,٦٨	دالة	٦٢	٠,٦١	دالة
١٥	٠,٥٨	دالة	٣١	٠,٤٠	دالة	٤٧	٠,٨٠	دالة			
١٦	٠,٥١	دالة	٣٢	٠,١٧	غير دالة	٤٨	٠,٤٧	دالة			

ويتضح من الجدول (٢) أن العبارات رقم ٢ ، ٦، ٣٠، ٣٢، ٤٩ كانت غير دالة إحصائيًا، لذلك تم حذف هذه العبارات الخمس ومن ثم أصبحت الأداة فى صورتها النهائية تتكون من (٥٧) عبارة، كذلك يبين الجدول (٢) أن جميع العبارات البالغ عددها (٥٧) عبارة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ كذلك تم حساب ارتباط درجات كل محور من المحاور الأربعة التى تتكون منها أداة الدراسة بالدرجة الكلية للأداة واتضح أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، والجدول (٣) يوضح نتيجة هذه المعالجة.

جدول (٣) معاملات ارتباط

درجات محاور الأداة بالدرجة الكلية للأداة

محـــاور الأداة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مفهوم الإرشاد الطلابى	٠,٧٥	٠,٠١
طبيعة العمل الإرشادى ومهامه	٠,٨٦	٠,٠١
أهداف الإرشاد الطلابى	٠,٨٦	٠,٠١
مؤهلات وخصائص المرشد الطلابى	٠,٧٧	٠,٠١

ثانياً. ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام الطرق التالية:

١ - إعادة التطبيق :

تم حساب ثبات الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية عن طريق إعادة التطبيق على عينة مكونة من (١٥) مدير مدرسة متوسطة وثانوية ممن يدرسون مقرر "توجيه الطلاب وإرشادهم" كأحد مقررات دورة مدراء المدارس خلال الفصل الدراسى الثانى ١٤٢٤ - ١٤٢٥هـ بكلية التربية - جامعة الملك سعود. وكانت الفترة الفاصلة بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى أسبوع واحد. وقد بلغ معامل الثبات ٠,٦١ للمحور الأول، و٠,٦٦ للمحور الثانى، و٠,٦٠ للمحور الثالث، و٠,٧٣ للمحور الرابع. أما معامل الثبات الكلى للأداة فقد بلغ ٠,٧١. كذلك وجد أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠٥ والجدول (٤) يوضح هذه النتائج.

جدول (٤)

ثبات الأداة بإعادة التطبيق

م	محـــاور أداة الدراسة	معامل الثبات*
١	مفهوم الإرشاد الطلابى	٠,٦١
٢	طبيعة العمل الإرشادى ومهامه	٠,٦٦
٣	أهداف الإرشاد الطلابى	٠,٦٠
٤	مؤهلات وخصائص المرشد الطلابى	٠,٧٣
	الثبات الكلى للأداة	٠,٧١

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

٢ - معامل ثبات ألفاكرونباخ :

تم حساب الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذى أوضح أن الأداة تتميز بمستوى جيد من الثبات بلغ ٠,٦٣ للمحور الأول، و٠,٨٦ للمحور الثانى، و٠,٩٥ للمحور الثالث، و٠,٨٢ للمحور الرابع. وقد بلغ الثبات الكلى للأداة ٠,٩٤. وتشير هذه القيم إلى ارتفاع ثبات الأداة مما يؤكد صلاحيتها كأداة موثوق بها فى الدراسة الحالية. والجدول (٥) يوضح نتيجة هذه المعالجة.

جدول (٥)

قيم معامل ثبات الفاكرونباخ لمحاور الأداة

م	محـــاور أداة الدراسة	معامل ثبات ألفا
١	مفهوم الإرشاد الطلابى	٠,٦٢
٢	طبيعة العمل الإرشادى ومهامه	٠,٨٦
٣	أهداف الإرشاد الطلابى	٠,٩٥
٤	مؤهلات وخصائص المرشد الطلابى	٠,٨٢
	الثبات الكلى للأداة	٠,٩٤

المعالجة الإحصائية :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة على تساؤلاتها، قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١ - معاملات الارتباط لحساب صدق وثبات الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية.

٢ - النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية وذلك للإجابة عن التساؤل الأول.

٣ - اختبار " ت " لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المفحوصين على أداة الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن التساؤلين الثانى والثالث.

نتائج الدراسة :

ينص التساؤل الأول على "ما اتجاهات مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض نحو الإرشاد الطلابى ؟". وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخراج النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية لإجابة أفراد العينة على عبارات الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية. ويتضح من الجدول (٦) أن هناك سبع عبارات ضمن المحور الأول "مفهوم الإرشاد الطلابى " يتراوح متوسطها بين (٢) من (٢) إلى (١,٩٢) وافق عليها أفراد العينة بنسب تتراوح بين ١٠٠٪ إلى ٩٢٪ . وينظر مديرو ومديرات المدارس إلى الإرشاد الطلابى باعتباره جزءًا رئيسًا من العملية التعليمية، حيث وافقوا على هذه العبارة بنسبة ١٠٠٪ وبمتوسط قدره (٢). أما عبارة "الإرشاد الطلابى يساعد الطالب فى تنمية إمكاناته وقدراته " فقد وافق عليها (٢٠١) من أفراد العينة بنسبة ٩٩٪ وبمتوسط قدره (١,٩٩). كذلك وافق أفراد العينة بنسبة ٩٨,٥٪ على أن خدمات الإرشاد الطلابى يجب توفرها فى كل مدرسة، وأن الإرشاد الطلابى يتناول جميع جوانب شخصية الطالب. كما أكد (١٩٩) من أفراد العينة بنسبة ٩٨٪ وبمتوسط قدره (١,٩٨) على أن الإرشاد الطلابى يساعد الطالب على فهم نفسه. أما عبارات المحور الأول السالبة فقد وافق عليها أفراد العينة بنسب تتراوح بين ٤٣,١٪ إلى ١٢,٨٪. وتوضح هذه النتائج أن مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض لديهم معرفة جيدة بمفهوم الإرشاد الطلابى.

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأداة فى المحور الأول

رقم العبارة	التكرار	نسبة الموافقة	المتوسط الحسابى
١	٢٠٢	١٠٠	٢
٢	٢٥	١٢,٨	١,١٢
٣	١٣١	٦٥,٥	١,٦٦
٤	٢٠١	٩٩	١,٩٩
٥	٨٧	٤٣,١	١,٤٢
٦	١٨٤	٩٢	١,٩٢
٧	٣١	١٥,٦	١,١٦
٨	١٩٥	٩٨,٥	١,٩٨
٩	١٨٦	٩٢,٥	١,٩٣
١٠	٤٩	٢٤,١	١,٢٤
١١	٢٠٠	٩٨,٥	١,٩٩
١٢	١٩٩	٩٨	١,٩٨

أما المحور الثانى من الأداة (طبيعة العمل الإرشادى ومهامه) فقد اشتمل على (١٦)عبارة موجبة وافق عليها أفراد العينة بنسب تتراوح بين ٩٩,٥٪ إلى ٥٩,٤٪ . وقد حصلت العبارتان "الإرشاد الطلابى يساعد فى التعرف على مشكلات الطالب وتشخيصها" و " الإرشاد الطلابى يساهم فى حل الكثير من مشاكل الطلاب" على نسبة موافقة قدرها ٩٩,٥٪ وبمتوسط حسابى بلغ (٢). أما العبارتان «الإرشاد الطلابى يساعد فى التقليل من السلوكيات غير المرغوب فيها» و«يستخدم المرشد الطلابى أسلوب المقابلة الإرشادية مع الطلاب» فقد حصلتا على نسبة موافقة قدرها ٩٧٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٩٧). أما عبارة «يهتم الإرشاد الطلابى برعاية الطلاب المتأخرين دراسيًا» فقد حصلت على نسبة موافقة قدرها ٩٦,٦٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٩٧). أما العبارات «يساهم الإرشاد الطلابى فى تقديم المشورة للمدرسين» و«يساهم الإرشاد الطلابى فى علاج الأزمات النفسية لدى الطلاب» و«يهتم الإرشاد الطلابى بشكاوى الطلاب من سوء معاملة المعلمين لهم» فقد حصلن على نسبة موافقة قدرها (٩٤,٦٪) وبمتوسط حسابى بلغ (١,٩٥) أما أقل نسبة موافقة فقد بلغت ٥٩,٤٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٥٩) وجاءت من نصيب العبارة «يقوم المرشد الطلابى بزيارات لأسر الطلاب لدراسة حالاتهم». وتوضح هذه النتائج أن مديرى ومديرات المدارس المتوسطة بمدينة الرياض لديهم إلمام جيد بطبيعة العمل الإرشادى ومهامه والمحور الثانى فى الجدول (٧) يوضح هذه النتائج.

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأداة فى المحور الثانى

رقم العبارة	التكرار	نسبة الموافقة	المتوسط الحسابى
١	٢٠١	٩٩,٥	٢
٢	١٩٢	٩٤,٦	١,٩٥
٣	١٣١	٦٦,٥	١,٦٦
٤	١٧١	٨٦,٤	١,٨٦
٥	١٩١	٩٤,٦	١,٩٥
٦	١٧٦	٨٨	١,٨٨
٧	١٩٧	٩٧	١,٩٧
٨	١٦٠	٨٠,٤	١,٨٠
٩	١٩٦	٩٧	١,٩٧
١٠	١٩٩	٩٩,٥	٢
١١	١٩٦	٩٦,٦	١,٩٧
١٢	١٥١	٧٥,١	١,٧٥
١٣	١٨٤	٩٢	١,٩٢
١٤	١٧٠	٨٥	١,٨٥
١٥	١١٧	٥٩,٤	١,٥٩
١٦	١٩١	٩٤,٦	١,٩٥

أما المحور الثالث من الأداة (طبيعة العمل الإرشادى ومهامه) فقد اشتمل على (١٥)عبارة موجبة وافق عليها أفراد العينة بنسب تتراوح بين ٩٩٪ إلى ٨٩,٧٪ . فالعبارة "الإرشاد الطلابى يساعد الطلاب فى تنظيم الوقت والاستذكار» حصلت على نسبة موافقة بلغت ٩٩٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٩٩) أما العبارة «الإرشاد الطلابى فى تحسين قدرتهم على التحصيل» فقد حصلت على نسبة موافقة قدرها ٩٨٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٩٩). أما العبارة «الإرشاد الطلابى يساعد

الطالب على التفاعل الاجتماعى السليم» فقد بلغت نسبة موافقة أفراد العينة عليها ٩٨٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٩٨). أما العبارات «يهدف الإرشاد الطلابى إلى تحسين العملية التربوية» و«الإرشاد الطلابى يساعد الطالب على الالتزام بأخلاقيات المجتمع» و«يهدف الإرشاد الطلابى إلى تحقيق توافق الطالب «فقد حصلن على نسبة موافقة قدرها ٩٧,٥٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٩٨). وحصلت العبارة «يهدف الإرشاد الطلابى إلى تحقيق الصحة النفسية للطالب» على نسبة موافقة قدرها ٩٦,٦٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٩٧). أما أقل نسبة موافقة فقد جاءت من نصيب العبارة «الإرشاد الطلابى يساعد الطالب على النمو الصحيح» حيث بلغت نسبة موافقة أفراد العينة عليها ٨٩,٧٪ وبمتوسط قدره (١,٩٠). وتشير هذه النتائج بوضوح إلى أن مديرى ومديرات المدارس المتوسط والثانوية بمدينة الرياض لديهم معرفة جيدة بأهداف الإرشاد الطلابى والمحور الثالث فى الجدول (٨) يوضح نتائج تلك المعالجة.

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأداة فى المحور الثالث

رقم العبارة	التكرار	نسبة الموافقة	المتوسط الحسابى
١	١٩٩	٩٨,٥	١,٩٩
٢	١٩٧	٩٧,٥	١,٩٨
٣	١٩٩	٩٩	١,٩٩
٤	١٩٧	٩٧,٥	١,٩٨
٥	١٩٢	٩٥,٥	١,٩٦
٦	١٩٤	٩٦	١,٩٦
٧	١٩٦	٩٦,٦	١,٩٧

تابع جدول (٨)

رقم العبارة	التكرار	نسبة الموافقة	المتوسط الحسابى
٨	١٩٣	٩٥,٥	١,٩٦
٩	١٨٢	٨٩,٧	١,٩٠
١٠	١٩٤	٩٦	١,٩٦
١١	١٩٥	٩٦,١	١,٩٩
١٢	١٩٢	٩٤,٦	١,٩٥
١٣	١٩٢	٩٧,٥	١,٩٨
١٤	١٩٢	٩٥	١,٩٥
١٥	١٩٩	٩٨	١,٩٨

أما المحور الرابع «مؤهلات وخصائص المرشد الطلابى» فقد اشتمل على (١٤) عبارة وافق عليها أفراد العينة بنسب تتراوح بين ٩٩٪ إلى ٢٧,٢٪، فالعبارتان «المرشد الطلابى يكون قادرًا على تكوين علاقات إنسانية مهنية مع الطلاب» و«المرشد الطلابى يكون واثقًا بنفسه» حصلتا على نسبة موافقة قدرها ٩٩٪ وبمتوسط قدره (١,٩٩). أما العبارتان «المرشد الطلابى يحافظ على أسرة مهنته» و«المرشد الطلابى يكون قادرًا على تقديم النصيحة للطالب» فقد حصلتا على نسبة موافقة بلغت ٩٨,٥٪ وبمتوسط قدره (١,٩٩). وحصلت عبارة «المرشد الطلابى يتعامل مع مشاكل الطلاب ضمن إطارهم الاجتماعى» على نسبة موافقة قدرها ٩٧,٥٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٩٨). أما العبارتان «المرشد الطلابى يتميز بسلامة النطق» و«المرشد الطلابى يكون قادرًا على بذل الكثير من الجهد دون ملل» فقد حصلتا على نسبة موافقة قدرها ٩٧٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٩٧). وقد اشتمل المحور الرابع من الأداة على

عبارتين سلبيتين حصلتا على أقل النسب من الموافقة. فالعبارة «من الممكن معالجة مشاكل الطلاب دون الحاجة إلى مرشد طلابى» حصلت على نسبة موافقة قدرها ٣١,٥٪ وبمتوسط حسابى قدره (١,٣٢). وكذلك حصلت العبارة «يستطيع مدير المدرسة معالجة مشاكل الطلاب دون الحاجة إلى مرشد طلابى» على نسبة موافقة قدرها ٢٧,٢٪ وبمتوسط قدره (١,٢٧). وتوضح هذه النتائج أن مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض لديهم معرفة جيدة عن مؤهلات وخصائص المرشد الطلابى والمحور الرابع فى الجدول (٩) يوضح هذه النتائج.

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأداة فى المحور الرابع

رقم العبارة	التكرار	نسبة الموافقة	المتوسط الحسابى
١	١٤٧	٧٢,٤	١,٧٢
٢	٦٤	٣١,٥	١,٢٢
٣	٢٠٠	٩٨,٥	١,٩٩
٤	١٨١	٩١,٤	١,٩١
٥	٥٥	٢٧,٢	١,٢٧
٦	١٨٦	٩٢,٥	١,٩٣
٧	١٧٧	٨٧,٦	١,٨٨
٨	١٩٧	٩٧,٥	١,٩٨
٩	١٦٥	٨٢,١	١,٨٢
١٠	١٩٨	٩٨,٥	١,٩٩
١١	٢٠٠	٩٩	١,٩٩
١٢	١٩٧	٩٧	١,٩٧
١٣	١٩٩	٩٩	١,٩٩
١٤	١٩٧	٩٧	١,٩٧

ينص التساؤل الثانى على "هل هناك فروق بين مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض فى اتجاهاتهم نحو الإرشاد الطلابى ؟" وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار " ت " لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مديرى ومديرات المدارس على كل محور من محاور الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية، وقد جاءت النتائج كما يلى :

١ - حصل مديرو المدارس على متوسط مساو تقريبًا للمتوسط الذى حصلت عليه مديرات المدارس على محور "مفهوم الإرشاد الطلابى". والفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، والجدول (١٠) يوضح هذه النتيجة.

جدول (١٠)

نتائج اختبار " ب " لمجموعتى الدراسة على محور "مفهوم الإرشاد الطلابى "

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرى المدارس	١٠٣	٣٨,٤٠	٣,٦٤	٠١٥٩	غير دالة
مديرات المدارس	١٠٠	٣٩,١٣	٣,٧٣		

٢ - حصل مديرو المدارس على متوسط مساو تقريبًا للمتوسط الذى حصلت عليه مديرات المدارس على محور "طبيعة العمل الإرشادى ومهامه"، غير أن الفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. والجدول (١١) يوضح نتيجة تلك المعالجة.

جدول (١١)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتى الدراسة على محور "طبيعة العمل الإرشادى ومهامه"

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرى المدارس	١٠٣	٥٠,٦٤	٦,٤٥	٠١٢٨	غير دالة
مديرات المدارس	١٠٠	٥١,٨٢	٥,٧٤		

٣ - حصلت مديرات المدارس على متوسط أعلى من المتوسط الذى حصل عليه مديرو المدارس على محور " أهداف الإرشاد الطلابى " . وهذا الفرق بين المتوسطين دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، حيث بلغت قيمة " ت " ٢,٤٤ , والجدول (١٢) يوضح هذه النتيجة .

جدول (١٢)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتى الدراسة على محور " أهداف الإرشاد الطلابى "

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرى المدارس	١٠٣	٤٩,٨٤	٩,٥٩	٢,٤٤	٠,٠١٦
مديرات المدارس	١٠٠	٤٩,٨٤	٦,١٥		

٤ - حصل مديرو المدارس ومديرات المدارس على متوسط متساو تقريبًا وذلك على محور "مؤهلات وخصائص المرشد الطلابى" . والفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، والجدول (١٣) يوضح هذه النتيجة.

جدول (١٣)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتى الدراسة على محور "مؤهلات وخصائص الإرشاد الطلابى" وفقًا لمتغير الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرى المدارس	١٠٣	٤٥,٧٤	٤,٧٢	٠٣٦	غير دالة
مديرات المدارس	١٠٠	٤٦,٣٥	٤,٨٤		

٥ - حصلت مديرات المدارس على متوسط أعلى من المتوسط الذى حصل عليه مديرو المدارس على الأداة ككل. والفرق بين المتوسطين دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، حيث بلغت قيمة " ت " ٢,٠٥ والجدول (١٤) يوضح هذه النتيجة.

جدول (١٤)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتى الدراسة على الأداة ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرى المدارس	١٠٣	١٨٤,٦٢	١٧,١٧	٢,٠٥	٠,٠٤٢
مديرات المدارس	١٠٠	١٨٩,٤٢	١٦,٢٠		

ينص التساؤل الثالث على " هل هناك فروق بين مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض صغار السن ومديرى ومديرات المدارس كبار السن فى اتجاهاتهم نحو الإرشاد الطلابى ؟ "وللإجابة عن هذا التساؤل تم

استخدام اختبار " ت " لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتى الدراسة (كبار السن وصغار السن) على كل محور من محاور الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية، وقد جاءت النتائج كما يلى:

١ - حصل مديرو ومديرات المدارس صغار السن على متوسط مساو تقريبًا للمتوسط الذى حصل عليه مديرو ومديرات المدارس كبار السن وذلك على محور " مفهوم الإرشاد الطلابى " والفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، والجدول (١٥) يوضح نتائج تلك المعالجة.

جدول (١٥)

نتائج اختبار " ب " لمجموعتى الدراسة على محور "مفهوم الإرشاد الطلابى "وفقًا لمتغير العمر

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرين ومديرات صغار السن (أقل من ٤٠ سنة)	١٠٥	٣٩,٤٠	٣,٥٩	٠٢٧٤	غير دالة
مديرين ومديرات صغار السن (٤٠ سنة فأكثر)	٨٨	٣٨,٤٥	٣,٧٩		

٢ - حصل مديرو ومديرات المدارس صغار السن على متوسط مساو تقريبًا للمتوسط الذى حصل عليه مديرو ومديرات المدارس كبار السن، وذلك على محور "طبيعة العمل الإرشادى ومهامه". والفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، والجدول (١٦) يوضح هذه النتيجة .

جدول (١٦)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتى الدراسة على محور "طبيعة العمل الإرشادى ومهامه"

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرين ومديرات صغار السن (أقل من ٤٠ سنة)	١٠٥	٥١,٧٣	٦,٠٩	٠٢٣٩	غير دالة
مديرين ومديرات صغار السن (٤٠ سنة فأكثر)	٨٨	٥٠,٩٠	٥,٥٩		

٣ - حصل مديرو ومديرات المدارس صغار السن على متوسط مساو تقريبًا للمتوسط الذى حصل عليه مديرو ومديرات المدارس كبار السن وذلك على محور " أهداف الإرشاد الطلابى ". والفرق بين المتوسطين لم يكن دالاً إحصائيًا، والجدول (١٧) يوضح هذه النتيجة.

جدول (١٧)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتى الدراسة على محور "أهداف الإرشاد الطلابى" وفقًا لمتغير العمر

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرين ومديرات صغار السن (أقل من ٤٠ سنة)	١٠٥	٥٠,٤٠	٦,٥٤	٠٢٢٧	غير دالة
مديرين ومديرات صغار السن (٤٠ سنة فأكثر)	٨٨	٥١,٥٣	٦,٤١		

٤ - حصل مديرو ومديرات المدارس صغار السن على متوسط مساو تقريبًا للمتوسط الذى حصل عليه مديرو ومديرات المدارس كبار السن وذلك على محور " مؤهلات وخصائص

المرشد الطلابى " . وهذا الفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية كما يتضح فى الجدول (١٨).

جدول (١٨)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتى الدراسة على محور "مؤهلات وخصائص المرشد الطلابى» وفقًا لمتغير العمر

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرين ومديرات صغار السن (أقل من ٤٠ سنة)	١٠٥	٤٦,٥١	٤,٧١	٠١٤٨	غير دالة
مديرين ومديرات صغار السن (٤٠ سنة فأكثر)	٨٨	٤٥,٥١	٤,٨٧		

٥ - حصل مديرو ومديرات المدارس صغار السن على متوسط مساوٍ تقريبًا للمتوسط الذى حصل عليه مديرو ومديرات المدارس كبار السن وذلك على الأداة ككل. والفرق بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية كما يتضح فى الجدول (١٩).

جدول (١٩)

نتائج اختبار " ت " لمجموعتى الدراسة على الأداة ككل " وفقًا لمتغير العمر

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مديرين ومديرات صغار السن (أقل من ٤٠ سنة)	١٠٥	١٧٨,٦٨	١٦,٧٢	٠٥٩٦	غير دالة
مديرين ومديرات صغار السن (٤٠ سنة فأكثر)	٨٨	١٨٦,٤	١٩,٩٠		

ومن خلال فحص النتائج السابقة، يمكن استخلاص نتيجة عامة مؤداها أن غالبية مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض الذين أجريت عليهم الدراسة الحالية يظهرون اتجاهات إيجابية نحو مهنة الإرشاد الطلابى.

وهذه الاتجاهات الإيجابية بدت واضحة نحو مفهوم الإرشاد الطلابى، وطبيعة العمل الإرشادى ومهامه، وأهداف الإرشاد الطلابى، ومؤهلات وخصائص المرشد الطلابى. كما أن هناك فروقًا فى مستوى إيجابية التوجهات كما يبدو من اتجاهات الإناث اللاتى كن أكثر إيجابية من الذكور خاصة على محور " أهداف الإرشاد الطلابى " وعلى الأداة ككل.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض نحو الإرشاد الطلابى. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض لديهم معرفة جيدة بمفهوم الإرشاد الطلابى، وبطبيعة العمل الإرشادى ومهامه، وبأهداف الإرشاد الطلابى، وبمؤهلات وخصائص المرشد الطلابى مما يعكس اتجاههم الإيجابى نحو الإرشاد الطلابى.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة جاريل (1980) Jarrell والتى أوضحت أن اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى ونحو الدور الفعلى للمرشد الطلابى كانت إيجابية.

ومن ناحية أخرى جاءت هذه النتيجة مخالفة لما توصل إليه المفدى (1989م) والذى أوضحت دراسته أن كثيرًا من إدارات المدارس تخلط بين الإرشاد الطلابى والنشاط المدرسى، مما يشير إلى أن معظم مديرى المدارس ليس لديهم معرفة صحيحة بمفهوم وطبيعة الإرشاد الطلابى. كذلك ظهرت هذه النتيجة مغايرة لما توصل إليه الزهرانى (1990م) والذى أوضحت دراسته أن اتجاهات مديرى المدارس نحو الإرشاد الطلابى كانت سلبية، حيث أن إدارة المدرسة كانت تتدخل فى مهام المرشد الطلابى، وتكلف المرشد الطلابى بأعمال إدارية ليس لها علاقة بالإرشاد الطلابى، وأخيرًا فإن إدارة المدرسة تنظر إلى مهام المرشد الطلابى على أنها تدخل فى شئونها.

ويرى الباحث أن حصول مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض على درجات عالية على مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد الطلابى ربما يعزى إلى زيادة وعيهم بالإرشاد الطلابى، حيث قامت وزارة التربية والتعليم ممثلة فى الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابى بطبع وتوزيع العديد من الكتيبات المتخصصة مثل دليل المرشد الطلابى، والميثاق الأخلاقى للمرشد الطلابى. وهذه المطبوعات تحتوى على معلومات عن مفهوم الإرشاد الطلابى، وطبيعة ومهام العمل الإرشادى، وأهداف الإرشاد الطلابى، ومؤهلات وخصائص المرشد الطلابى والتى ربما تكون قد ساهمت بقدر كبير فى زيادة فهم مديرى ومديرات المدارس عن الإرشاد الطلابى.

كذلك كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديرى ومديرات المدارس وذلك على محور " أهداف الإرشاد الطلابى "، وعلى الأداة ككل لصالح مديرات المدارس. وهذه النتيجة توضح أن لدى مديرات المدارس فهمًا لأهداف الإرشاد الطلابى أكثر من مديرى المدارس، وأن لديهن اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد الطلابى بشكل عام أفضل من اتجاهات مديرى المدارس.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة الصمادى (1994) التى أظهرت أن الإناث حققن معدلات أعلى من الذكور على مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد الطلابى. كذلك وجد الربيعه (1996) أن إتجاهات الإناث نحو مهنة الأخصائى النفسى كانت أكثر إيجابية من إتجاهات الذكور. كما أثبتت العديد من الدراسات أن الإناث لديهن اتجاهات إيجابية نحو علم النفس بشكل عام أكثر من الذكور (أبو حطب وزملاؤه، ١٩٨٩م). ومن ناحية أخرى، فقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية مخالفة لما توصل إليه الشيبانى (1999) الذى وجد أن الذكور لديهم اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد الطلابى أفضل من النساء.

وأخيرًا، أوضحت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية صغار السن، ومديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية كبار السن فى اتجاهاتهم نحو الإرشاد الطلابى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصبيحى (1999) التى كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين المرشدين الطلابيين فى اتجاهاتهم نحو مهنة الإرشاد الطلابى وفقًا لمتغير العمر. ومع اختلاف عينة الدراسة الحالية عن عينة دراسة الصبيحى، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود اتفاق عام بين المرشدين الطلابيين ومديرى المدارس فى إدراكهم لدور المرشد الطلابى (Jarrell, 1980).

ويفسر الباحث تقارب وجهات نظر مديرى ومديرات المدارس صغار السن ومديرى ومديرات المدارس كبار السن حول الإرشاد الطلابى إلى وعيهم بأهمية الإرشاد الطلابى، حيث قامت وزارة التربية والتعليم ممثلة فى الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابى بتنظيم دورات خاصة بمديرى المدارس عن إرشاد الطلاب وتوجيههم. وهذه الدورات ليست مقصورة على فئة عمرية معينة، بل خصصت لتشمل جميع مديرى المدارس. لذلك فإن من مهام الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابى " المشاركة فى تدريب مديرى المدارس ووكلائها وكذلك المعلمين فى كل ما يتعلق بتنفيذ الخدمات الإرشادية فى المدارس، وذلك من خلال البرامج التدريبية المختلفة كالدورات التنشيطية، وورش العمل، وحلقات البحث، وغيرها من اللقاءات" (وزارة المعارف ، ١٤٢٢هـ، ص ١٦). وقد أكدت وزارة التربية والتعليم على الأهداف العامة للتوجيه والإرشاد الطلابى والتى منها "العمل على توعية المجتمع المدرسى (الطالب، والمدرس، والمدير) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودوره فى التربية والتعليم" (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ١٢).

التوصيات والبحوث المقترحة:

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يوصى الباحث بما يلى:

١ - تشجيع مديرى ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية على الالتحاق بدورات متخصصة عن التوجيه والإرشاد الطلابى من أجل زيادة معرفتهم بمفهوم الإرشاد الطلابى وأهدافه ومجالاته.

٢ - قيام الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابى بمتابعة ما يقوم به المرشد الطلابى من مهام من أجل التعرف على ما يواجهه من عقبات.

٣ - توفير أعداد كافية من الموظفين الإداريين فى المدارس المتوسطة والثانوية حتى يتمكن المرشد الطلابى من أداء مهامه الإرشادية دون أن يمارس أعمالاً إدارية لا علاقة لها بالإرشاد.

٤ - قيام إدارات التعليم بحث مديرى المدارس على تشجيع المرشد الطلابى والعمل على تذليل العقبات التى قد يواجهها فى عمله.

٥ - عقد ندوات وورش عمل عن الإرشاد الطلابى فى المدارس المتوسطة والثانوية وتكون موجهة لمديرى المدارس والمعلمين والطلاب من أجل توعيتهم بمفهوم الإرشاد الطلابى وأهدافه ومجالاته.

إن نتائج الدراسة الحالية تفتح آفاقًا واسعة نحو إجراء العديد من البحوث والدراسات فى مجال الإرشاد الطلابى مما قد يسهم فى تطوير العمل الإرشادى فى المؤسسات التعليمية والتربوية.

ومن هذه البحوث التي يقترحها الباحث ما يلي:

١ - إجراء دراسة عن اتجاهات مديرى ومديرات المدارس الإبتدائية نحو الإرشاد الطلابى.

٢ - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تكون عينتها ممثلة لجميع مناطق المملكة من أجل التوصل إلى تصور شامل لاتجاهات مديرى ومديرات المدارس نحو الإرشاد الطلابى.

٣ - إجراء دراسة عن اتجاهات معلمى المدارس نحو الإرشاد الطلابى فى المملكة العربية السعودية.

٤ - إجراء دراسة عن اتجاهات طلاب وطالبات المدارس فى المملكة نحو الإرشاد الطلابى.

المراجع العربية

١ - أبو حطب، فؤاد؛ الكامل، حسنين وخزام، نجيب (1989م) صورة علم النفس لدى الشباب العمانى. مجلة العلوم الإجتماعية، الكويت، ١٧، ٣، ص ص ١٩ - ٥٢.

٢ - آدم، محمد سلامه (1981م) مفهوم الإتجاه فى العلوم النفسية والإجتماعية. مجلة العلوم الإجتماعية، الكويت، العدد الرابع، ص ص ٧ - ١٧.

٣ - الأقرع، عائشة عبد القادر (1992م) توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد فى مديرية عمان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

٤ - الحربى، مصطفى عبد الله (1988م) دور الإدارة المدرسية فى برنامج التوجيه والإرشاد الطلابى فى المرحلة المتوسطة للبنين بالمنطقة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥ - الربيعة، فهد عبد الله (1996م) إتجاهات طلاب وطالبات علم النفس بجامعة الملك سعود نحو مهنة الأخصائى النفسى الإكلينيكى :دراسة استطلاعية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية: المجلة العلمية لكلية الآداب - جامعة المنيا، المجلد ٢٠، أبريل ١٩٩٦م، ص ص ٦٥ - ٩٥.

٦ - الزهرانى، أحمد خميس (1990م) التوجيه والإرشاد الطلابى بين النظرية والتطبيق: دراسة استطلاعية فى منطقة الطائف التعليمية كنموذج مختار. بحث مقدم فى اللقاء السنوى الثانى للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.

٧ - الشناوى، محمد محروس (1990م) تحليل مهنى لعمل المرشد الطلابى: دراسة فى منطقة الرياض. بحث مقدم فى اللقاء السنوى الثانى للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، جامعة الملك سعود.

٨ - الشيبانى، بدر إبراهيم (1999م) تباين اتجاهات الهيئة التعليمية بدولة الكويت نحو مهنة الإرشاد النفسى المدرسى. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة ١٤، العدد ١٦، ص ص ٧٣ - ١٠٢.

٩ - الصبيحى، عبد الرحمن (1999م) اتجاهات المرشدين الطلابيين نحو مهنة الإرشاد النفسى فى ضوء بعض المتغيرات الديمرجرافية والبيئة المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٠ - الصمادى، أحمد عبد المجيد (1994م) اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد. دراسات: العلوم الإنسانية، المجلد ٢١)أ (، العدد ٤، ص ص ٢٧٧ - ٢٩٩.

١١ - العنزى، إبراهيم هلال (2001م) اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو دور المرشد الطلابى فى حل مشكلاتهم الإجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٢ - المخزومى، امل على (1989م) سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من أيلول بأزمير نحو اللغة العربية. رسالة الخليج العربى، الرياض، ج٣١، ص ص ٥٩ - ٨٦.

١٣ - المفدى، عمر عبد الرحمن (1989م) الإرشاد النفسى المدرسى: مقارنة بين الواقع وضوابط ومعايير المهنة - دراسة على مدينة الرياض. بحث مقدم لندوة معايير وضوابط الخدمات النفسية فى المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود.

١٤ - المنيف ، محمد صالح عبد الله (1410هـ) دور مدير المدرسة كموجه تربوى مقيم، الرياض، مطابع البكيرية.

١٥ - الهاشمى، عبد الحميد محمد (1994م). التوجيه والإرشاد النفسى: الصحة النفسية الوقائية. جدة، دار الشروق.

١٦ - زهران، حامد عبد السلام (1980م). التوجيه والإرشاد النفسى. القاهرة، عالم الكتب.

١٧ - سليمان، عرفات عبد العزيز (1987م) الإدارة المدرسية فى ضوء الفكر الإدارى الإسلامى المعاصر. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨ - سويف، مصطفى (1975م) مقدمة فى علم النفس الإجتماعى. القاهرة، الأنجلو المصرية.

١٩ - عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (1992م) البحث العلمى :مفهومه، أدواته، أساليبه. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٠ - عبيدات، محمد احمد (1996م) توقعات المعلمين لدور المرشد التربوى فى مدارس محافظة إربد الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٢١ - عقل، محمود عطا حسين (1996م). الإرشاد النفسى والتربوى: مداخل نظرية، الواقع، الممارسة. الرياض، دار الخريجى للنشر والتوزيع.

٢٢ - وزارة المعارف (1422هـ). دليل المرشد الطلابى فى مدارس التعليم العام بوزارة المعارف: الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد . الرياض، مطابع جاد.

المراجع الأجنبية

23– **Allport, G.W.** (1935) Attitude .(in) Muchinson, (Ed): A Handbook of Social Psychology .Worcester, Mass.: Clark University Press.

24– **Aluede, O .& Imonikhe, J** .(2202) Secondary School Students and Teachers Perceptions of the Role of the School Counsellor .Guidance & Counselling, Vol .17 , Issue 2, P .546 P.2 Charts.

25– **Anastasi, A** .(1982) Psychological Testing .Fifth ed., New York, Macmillan Publishing Co., INC.

26– **Bulus, I** .(1990) Guidance in Schools .Jos., Nigeria, Ehindero.

27– **Chandler, W.R** .(2002) The Perception of Secondary Principal's of the Counselor Role .Dissertation Abstracts International, 63 (3), P . 823.

28 – **Cupchik, G.; Klajner, F .& Riley, D** .(1984) Undergraduate Attitudes toward Psychology in the 1980. Teaching of Psychology 11, 4, PP .195–198.

29– **Eagly, A.H .& Chaiken, S** .(1993) The Psychology of Attitude .Philadelphia, Harcourt Brace Jovanovich.

30 – **Gibson, R.L** .(1990) Teacher's Opinion of High School Counseling and Guidance Programme: Then and Now .The School Counselor, 37, PP 248 – 255.

31– **Jarrell, R** .(1980) An Analysis of the Role of the Alabama Elementary School Counselor as Perceived by Elementary School Counselors, Principals, and Counselor Educators .Dissertation Abstracts International, Vol .41 (8 - A) P .3452.

32– **Kerlinger, F** .(1986) Foundations of Behavioral Research .New York, CBS College Publishing.

33– **Krech, D .& Crutchfield, R** .(1962) Individual in Society .New York: McGraw Hill Book company & Inc.

34– **Kuo, B .Y** .(1990) The Ideal and Actual Role of the Elementary School Counselor as Perceived by Elementary School Principals, Counselors and Teachers in Central Taiwan, the Republic of China, Dissertation Abstracts International, Vol .51 (3 - A) PP .744 – 745.

35– **Peaslee, M.K** .(1991) The Importance of Roles and Functions of Elementary Scholl Counselors as Perceived by Administrators, Counselors, Teachers, and Parents .Unpublished Master Thesis, Hays State University, Kansas, U.S.A.

36 – **Sommerville, R.M** .(1981) The Role of the Elementary School Counselor in Texas as Perceived by Elementary School Counselor .Dissertation Abstracts International, Vol .42 , No. 30 , P .10 16A.

37 – **Walz, G.R .& Bleuer, J.C** .(1997) Emerging Priorities and Emphases in School Counseling, Guidance, and Student Services .In China - U.S. Conference on Education .Collected Papers .Beijing, China, July 9 - 13.

38 - **Whistom, S.C .& Sexton, T.L .A** Review of School Counseling Outcome Research: Implications for Practice .Journal of Counseling and Development, V .76 , N.4, PP .412 – 426.

الأســــــاب المؤديـة للإدمان من وجهة نظر طلاب جامعـة الكوفة وعـلاقـتـهـا ببـعـض المتـــغـــيــــرات

د. أميرة جابر هاشم
فرع التربية وعلم النفس
كلية التربية للبنات
جامعة الكوفة

مقدمة

الإدمان ظاهرة عالمية تجتاح كافة الطبقات بغض النظر عن المستوى الاجتماعى والاقتصادى، ولهذه الظاهرة آثار سلبية على الفرد والمجتمع بما لها من علاقة بين الإدمان وارتكاب جرائم العنف والسرقة والإرهاب، ولا سيما الشباب الذين هم عماد المستقبل. وشباب الجامعة بالذات كسائر الشباب يمثلون الصفوة المختارة التى سيقع عليها عبء التطوير والريادة والقيادة، ولذا فإن الدراسة الحالية لها أهميتها وذلك لندرة الدراسات فى العراق حول هذا المضمار.

أهمية البحث والحاجة إليه:

اعتاد غالبية المشتغلين فى العلوم الإنسانية حين تتفشى ظاهرة مرضية ما الاهتمام بها، والإدمان ظاهرة عالمية تجتاح كافة الطبقات بغض النظر عن المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى (غانم، 1996: 4)، ولا سيما فى قطر العراق، نتيجة للظروف القاسية والحروب والتغيرات والانفتاح المفاجئ، وتعد مشكلة تعاطى وإدمان المواد المخدرة من المشكلات ذات الأبعاد المتعددة فهى تلحق أضرارًا بالغة باقتصاديات العديد من الدول تتمثل فى الإنفاق الظاهر المتمثل بمكافحة العرض وخفض الطلب مثل الجمارك والسجون وسلاح الحدود والقضاء والطب الشرعى.. الخ، ويأتى فى مقدمة الإنفاق المستمر (الاستنزاف) المتمثل فى التهريب والاتجار والزراعة والتصنيع والعمل وتناقص الإنتاج واضطراب العمل وعلاقاته والحوادث؛ كما يأتى فى مقدمة الخسائر البشرية العاملون فى المخدرات والمدمنون والمتعاطون والضحايا الأبرياء (غانم، 1996: 4)، وتؤثر المخدرات على متعاطيها حيث يحدث نمو خطير فى بدنه ونفسه وعقله وسلوكه وعلاقاته بالبيئة المحيطة به، وتختلف هذه الآثار من مادة إلى أخرى وتتفاوت فى درجة خطورتها، ولكن يمكن إجمالها فى الخمول والكسل وفقدان المسئولية والتهور واضطراب الإدراك والتسبب فى حوادث مرورية وإصابات عمل، وتجعل المدمن مستعدًا للأمراض النفسية والبدنية العقلية وقد يصاب بفقدان المناعة (الإيدز)، إذا استخدم حقنة ملوثة أو مستعملة، والشعور بالقلق وانفصام الشخصية، إذ قد تؤدى بعض المخدرات مثل (الكراك) إلى تغيرات حادة فى المخ (نافع، 1989: 25)، كما تؤدى المخدرات إلى متوالية من الكوارث على مستوى الفرد مثل تفكيك الأسر وانهيار العلاقات الأسرية والإجتماعية والعجز عن توفير المتطلبات الأساسية للفرد والأسرة، وتتداخل المخدرات مع جرائم أخرى كالعصابات المنظمة التى يمتد عملها إلى السرقة والسطو والخطف وغسل الأموال، والمشاركة فى الأنشطة الاقتصادية المشروعة، فيتسلسل تجار المخدرات إلى المؤسسات الاقتصادية والسياسية ومواقع السلطة والنفوذ والتأثير على الانتخابات، وقد استفادت تجارة المخدرات من الشبكة الدولية للاتصالات (الانترنت) (Tuditha, 1995:3)، فالإدمان ظاهرة ذات أبعاد تربوية واجتماعية وثقافية ونفسية ومجتمعية ودولية.

وتهتم الدراسة الحالية بتناول هذه المشكلة فى الوسط الطلابى لأهمية هذا القطاع بين فئات المجتمع، وقد أظهرت كل المؤشرات والدراسات ان بدء تعاطى العقاقير المخدرة يكون فى الغالبية العظمى من الحالات فى سن الشباب المبكر، وهى فترة العمر التى درجنا على تسميتها بفترة المراهقة والتى يقضيها كثير من الشباب فى المدارس والجامعات، حيث يبدأ فى البحث عن أساليب لإثبات الذات (سويف، 1995 :32)، (حسين، 1994 :17)، (Codern, 1973: 97) ومن ثم تركيز الأضواء على هذه المرحلة العمرية من

شـأنه أن يكشف عن قـدر كـبـيـر من الظروف والملابسـات التى تحيط بمنشأ التعـاطى، كمـا أن قطاع الطلاب فى العـراق، وفى مـعظم الدول النامية يعتبر قطاعًا ذا دلالة استراتيجية بالنسبة لمستقبل المجتمع، وذلك لأهمية الدور الذى يقوم به المثقفون فى تطوير المجتمعات النامية وقيادتها فى حركة تطورها، فالطلاب هم المقدمة التاريخية للمثقفين.

وترى الباحثة أن هذه المشكلة يجب أن يخطط لها علميًا، كمـا يجب أن يقوم بتنفيذها أجهزة إجتماعية وتربوية متخصصة، وبخاصة التى تعنى بعمليات التنشئة الاجتماعية فى المجتمع كالأسرة والمدرسة والنادى ودور العبادة وأجهزة الإعلام والثقافة، وكما تأتى خطورة هذه المشكلة من حيث أنها ترسم صورة واضحة للحالة الحاضرة لظاهرة تعاطى المخدرات بين طلاب الجامعات ليس أمرًا هينًا بحال من الأحوال كما نتصوره. إذ ليس هناك تحديد دقيق لعدد مدمنى المخدرات فى العراق، ومن العسير الحصول على إحصاءات دقيقة لأن تعاطى المخدرات أمر يدور فى طى الكتمان، ولكن المتفق عليه عالميًا أن عدد المدمنين يقاس بكمية المضبوطات ثم تضرب فى عشرة أمثالها لحصر عدد المدمنين، كما أن الكيمياء المستعملة تتنوع وتتطور بشكل سريع ومهدد بحيث يكاد يختفى الفاصل بين الاستعمال الآمن والاستعمال المدمر، وأن المعالجات الجزئية تكاد لا تواكب خطورة انتشار هذه الظاهرة.

ويكتسب البحث الحالى أهميته من النقاط الآتية:

١ - إنه يتحدد بفئة عمرية متمثلة بالشباب، الذين هم عماد مستقبل هذه الأمة، وشباب الجامعة بالذات ليسوا كسائر الشباب، فهم يمثلون الصفوة المختارة التى سيقع عليها عبء التطوير والريادة والقيادة.

٢ - غالبية الدراسات التى أجريت فى مجال الإدمان انطلقت من موقف منهجى نظرى، إضافة إلى ندرة الدراسات فى هذا المضمار، ولا سيما فى العراق، وبحسب علم الباحثة.

٣ - تأتى أهمية دراسة الإدمان من حيث كونه ظاهرة لها آثار سلبية على الفرد والمجتمع، فمن طريق الإدمان تتفشى الجرائم والإرهاب والعنف.

٤ - تعد الدراسة الحالية دراسة وقائية من خلال معرفة الأسباب التى تؤدى إلى الإدمان من وجهة نظر طلبة جامعة الكوفة ثم وضع المعالجات الضرورية لها، قبل الوقوع فى براثن الإدمان.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالى ما يأتى:

١ - التعرف على وجهات نظر جامعة الكوفة حول الأسباب التى تدفع إلى الإدمان.

٢ ـ التعرف على وجهات نظر طلبة جامعة الكوفة حول الأسباب التى تدفع إلى الإدمان حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى).

٣ ـ التعرف على وجهات نظر طلبة جامعة الكوفة حول الأسباب التى تدفع إلى الإدمان حسب متغير التخصص الدراسى (علمى، إنسانى).

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالى على طلبة وطالبات المرحلة الجامعية، للمرحلة الرابعة فى كليات جامعة الكوفة (الآداب، الإدارة والإقتصاد، العلوم، الهندسة)، وللدوام الصباحى للعام الدراسى : 2005 - 2006.

تحديد المصطلحات :

الإدمان: Addiction:

يعرف (سويف، 1996) الإدمان: التعاطى المتكرر لمادة نفسية أو لمواد نفسية (الأدوية المؤثرة فى الأعصاب) ومنها المنومات والمنشطات والملطفات الصغرى) لدرجة أن المتعاطى يكشف عن انشغال شديد بالتعاطى، كما يكشف عن عجز أو رفض للانقطاع، أو تعديل تعاطيه، وكثيرًا ما تظهر عليه أعراض الانسحاب إذا ما انقطع عن التعاطى (سويف، 1996 :17).

وتتبنى الباحثة التعريف السابق على أساس أنه أحدث التعريفات .

الإطار النظرى والدراسات السابقة :

الإدمان من المنظور الاجتماعى والنفسى :

أولاً - التحليل السوسيولوجى للإدمان :

يرتبط الإدمان من وجهة النظر الإجتماعية (السوسيولوجية) بالمعايير الإجتماعية وبالقيم، فهو شكل من أشكال التكيف الانسحابى غير المتوافق مع المعايير والقيم السائدة فى المجتمع، فالأفراد الذين يتكيفون بطريقة غير سليمة يمكن ان يقال انهم فى المجتمع وليسوا فيه واجتماعيا لايشتركون فى الإطار العام للقيم.

يقصد بالإدمان لغة المداومة على الشئ أو الاعتماد المضطرد عليه، وقد اتجه الرأى أخيرًا إلى أن تاثير المادة المخدرة لا يتسبب عنه مجرد المداومة أو الاعتياد مع طول الوقت ولكن يترتب عليه اعتماد الجسم على تعاطى المادة المخدرة فى أداء وظائفه بحيث تنتاب الجسم تغيرات وآلام إذا ما انقطع عنها وهو أمر قد لا يستطيع المتعاطى احتماله، ولهذا رأت الهيئة العلمية وعلى رأسها منظمة الصحة العالمية ان كلمة الاعتماد على المواد المخدرة أصدق فى التعبير من كلمة الإدمان.

ومن اهم حقائق الإدمان :

١ ـ الرغبة الملحة فى الاستمرار فى التعاطى والحصول على العقار بأى وسيلة.

٢ ـ زيادة الجرعة بصورة متزايدة لتعود الجسم على العقار وأن كان بعض المدمنين يظل على جرعة ثابتة.

٣ ـ الاعتماد النفسى والعضوى على العقار.

٤ ـ ظهور أعراض نفسية وجسمية مميزة لكل عقار عند الامتناع المفاجئ.

٥ ـ الآثار الضارة على الفرد والمجتمع (أبو العزايم، 1988 :24).

ثانيًا - الإدمان من منظور نفسى :

فى ضوء تناول المظاهر النفسية للإدمان يتضح الآتى :

١ ـ أن هناك آثار مباشرة لتعاطى الحشيش تتمثل فى التأثير على وظائف الإدراك والتذكر والتفكير حيث تختل هذه الوظائف فيختل الإدراك وتتأثر الذاكرة، أما عمليات التفكير فتتأثر كثيرًا حيث يتسارع تتابع الأفكار على الذهن وقد تزداد بصورة واضحة.

٢ ـ هناك أضرار جسيمة تلحق بالنشاط الاجتماعى للفرد بحيث تنخفض انتاجية الفرد من حيث الجودة والمقدار.

٣ ـ أن الإدمان مرض ونتيجة لاضطراب ما فى الشخصية وهذه قضية هامة يمكن أن تثير عددًا من المشكلات حيث تختلف الآراء حول ما هية هذا الاضطراب وحدته، وهناك اتفاق حول أهمية الاستعدادات التكوينية.

٤ ـ إن هذا الخلل أوالاضطراب يبدأ من النمو النفسى المبكر فيؤدى إلى القابلية للإدمان ويتمثل فى:

أ ـ المدمنون لديهم شعور عام مرتفع بعدم الأمن والطمأنينة الانفعالية.

ب ـ اتسام اتجاهات المدمنين باضطرابات التوافق السلبية.

جـ ـ أهم الحاجات لدى المدمن هى الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الاعتماد على الغير، والحاجة إلى النجاح.

د ـ البيئة المحيطة بالمدمن من النوع غير المتوافقة. (الفضيلى، 1982 :47).

الدراسات السابقة :

أولاً - دراسة (سويف، 1990):

استهدفت الدراسة معرفة الأسباب المؤدية للإدمان من وجهة نظر طلبة الثانوية، بلغت العينة (5530) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها عدم القدرة على التكيف مع الزملاء والأصدقاء وسوء المعاملة فى المدرسة، وكثرة الواجبات والحاجة إلى استظهار الدروس لاجتياز الامتحانات بتفوق، ومواجهة صدمة وفاة أحد الأقارب أو التفكك الأسرى. (سويف، 1990 :21 - 25).

ثانيًا: دراسة (غريب، 1988):

استهدفت الدراسة معرفة أسباب الإدمان وآثاره، وقد أجريت على عينة من أعضاء هيئات التدريس من تخصصات الخدمة الإجتماعية والتربية والاجتماع وعلم النفس، وأكدت نتائج تحليل آراء العينة. أن الأسباب والدوافع التى تكمن وراء الإدمان لدى الشباب هى على التوالى:

العوامل الاجتماعية، الاقتصادية، النفسية، الثقافية، الدينية، القانونية. (غريب،1988 :77).

تعليق على الدراسات السابقة :

١ - لا توجد دراسة عراقية فى حدود علم الباحثة تناولت هذا الموضوع ومتغيراته.

٢ - تباينت نتائج الدراسات السابقة فى ترتيب الأسباب المؤدية للإدمان منها ما تؤكد على الأسباب التربوية (سويف، 1990) ومنها وتؤكد على العوامل الاجتماعية (غريب، 1988؛).

منهجية البحث :

أولاً - عينة البحث :

تم اختيار أفراد عينة البحث بصورة عشوائية الطبقية بلغ قوامها (400) طالب وطالبة، من طلبة المرحلة الرابعة فى كليات (الآداب، والإدارة والاقتصاد، والعلوم، والهندسة)، بواقع (200) طالب و (200) طالبة، موزعة على الكليات المشمولة بالبحث الحالى، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والتخصص الدراسى

التخصص	الكليات	الأقسام	الذكور	الإناث	المجموع
العلمى	الهندسة	الكهرباء	٢٥	٢٥	٥٠
		الميكانيك	٢٥	٢٥	٥٠
	العلوم	حاسبات	٢٥	٢٥	٥٠
		رياضيات	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع			١٠٠	١٠٠	٢٠٠
الإنسانى	الإدارة والاقتصاد	الاقتصاد	٢٥	٢٥	٥٠
		إدارة الأعمال	٢٥	٢٥	٥٠
	الآداب	اللغة الإنجليزية	٢٥	٢٥	٥٠
		التاريخ	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع			١٠٠	١٠٠	٢٠٠
المجموع الكلى			٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

ثانياً - أداة البحث :

قامت الباحثة ببناء استبيان للكشف عن أسباب الإدمان من وجهة نظر طلبة الجامعة، وحصلت الباحثة على هذه الأسباب من الأدبيات والدراسات التى تناولت الإدمان، إضافة إلى الدراسة الاستطلاعية المفتوحة الموجهة إلى عينة عشوائية من نفس الكليات المذكورة السابقة، بلغ قوامها(40) طالبًا وطالبة، حيث تضمن سؤالا مفتوحًا يذكر فيه الطالب الأسباب المؤدية إلى الإدمان من وجهة نظره، مع عدم الحاجة إلى الاسم، وبعد تحليل استجابات الطلبة حصلت الباحثة على مجموع (11) سببًا متمثلة بـ (الفراغ، البطالة، إحباطات، فشل، مجاملات، كثرة المال، مشاكل أسرية، حب الاستطلاع، الأصدقاء المتعاطون، الزيادة فى الرغبة الجنسية، السفر إلى الخارج، مشاكل شخصية (قلق، اكتئاب، أمراض، الابتعاد عن الدين)، ومن ثم عرضت الاستبيان بصورة مبدئية على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة والاختصاص فى ميدان التربية وعلم النفس (*) وفى ضوء آراء الخبراء وتوصياتهم تم إبقاء جميع الأسباب، وبذلك تم الحصول على (11) سببًا من الأسباب المؤدية للإدمان وبذل تحقق الصدق الظاهرى.

* أسماء السادة الخبراء :
- الأستاذ المساعد الدكتور جاسم القصير.
- الأستاذ المساعد الدكتور كريم مهدى.
- الأستاذ المساعد الدكتور محسن الميالى.
- الدكتور المدرس فاضل محسن يوسف.
- الدكتور المدرس حسين الحسينى.

ثالثاً- ثبات الأداة :

وللتأكد من ثبات الأداة، تم استخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث طبقت الأداة على عينة من الطلبة والطالبات غير المشمولين فى عينة الدراسة، وبلغ قوامها (30) طالبًا وطالبة من الكليات المشمولة بالبحث، وباستخدام ارتباط بيرسون، بلغ معامل الثبات (0.85)، وهذه النتيجة تعد مقبولة لأغراض الدراسة وإعطاء الأداة صفة الثبات.

رابعاً - تطبيق أداة البحث :

وزعت أداة البحث عن عينة من طلبة وطالبات كليات (الآداب، الإدارة والاقتصاد، والعلوم، والهندسة) بوضع تأثيراتهم أمام الفقرات الممثلة للأسباب المؤدية للإدمان، ولكل طالب وطالبة من عينة البحث

الوسائل الإحصائية :

١ - النسبة المئوية

٢ - ارتباط بيرسون

عرض ومناقشة النتائج :

يتم عرض نتائج البحث الحالى فى ضوء أهداف البحث المحددة مسبقًا كالآتى:

أولاً - التعرف على وجهات نظر طلبة جامعة الكوفة حول الأسباب التى تدفع إلى الإدمان:

يبين الجدول رقم (2) الأسباب المؤدية إلى الإدمان.

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية للأسباب المؤدية للإدمان من وجهة نظر العينة ككل

ت	الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
١	الأصدقاء المتعاطون	٣٥٠	٪٧٨,٥
٢	الابتعاد عن الدين	٣٤١	٪٨٥,٢٥
٣	مشاكل أسرية	٣٣٢	٪٨٣
٤	السفر إلى الخارج	٣٠٠	٪٧٥
٥	كثرة المال	٢٩٧	٪٧٢,٢٥
٦	الرغبة فى زيادة المتعة الجنسية	٢٨٠	٪٧٠
٧	إحباطات وفشل	٢٦٠	٪٦٥
٨	مشاكل شخصية	٢٦٠	٪٦٥
٩	الفراغ / البطالة	٢٠٠	٪٥٠
١٠	مجاملات	١٧٠	٪٤٢,٥
١١	حب الاستطلاع	١٥٠	٪٣٧,٥

ويتبين من الجدول رقم (2) أن أكثر الأسباب المؤدية للإدمان تمثلت فى العوامل التالية: (الأصدقاء المتعاطون) فى المرتبة الأولى، و(الابتعاد عن الدين) المرتبة الثانية و(مشاكل أسرية) المرتبة الثالثة، أما أقل العوامل تأثيرًا فى حدوث الإدمان هى (الفراغ، البطالة) وحصلت على المرتبة التاسعة و(المجاملات) حصلت على المرتبة العاشرة و(حب الاستطلاع) حصلت على المرتبة الحادية عشر. أما الأسباب التى حصلت على المراتب الوسطى فتمثلت فى (السفر إلى الخارج) و (كثرة المال) و (الرغبة فى زيادة الرغبة الجنسية، والإحباطات والفشل، ومشاكل شخصية). ويمكن تفسير ذلك أن الأصدقاء فى مرحلة الشباب لهم تأثير مهم، وذلك لقابلية الأفراد فى هذا العمر لتقليد النماذج المتقاربة فى سماتهم النفسية وأعمارهم وخصائصهم الشخصية وكأسلوب من أساليب المشاركة الوجدانية فى هذا العمر، وهذا ما جاءت به نظرية التعلم الاجتماعى التى لا تنحصر فى مرحلة الطفولة المبكرة، بل فى مرحلة الرشد ستؤثر فى إدراكنا للأشخاص المهمين الآخرين فى البيئة على مفاهيمنا لذاتنا وتكوين التعبير السلوكى إيجابيًا كان أم سلبيًا (BIRREN ET AL, 1981: 313)، ومن هنا نستنتج أن جماعة الرفاق يمكن أن تحدد السلوك المقبول والسلوك غير المقبول فى الجماعة، كما تنظم العلاقات والتفاعلات الاجتماعية بين أعضاء الجماعات بعضهم مع البعض الآخر، وهو ضرورة يحرص المجتمع على أن يتمثلها أبناؤه خلال عملية التنشئة الاجتماعية ولا يستطيع الفرد أن يتوافق من دون الالتزام بها (غريب 59:1988)، أما الابتعاد عن الدين، قد يعزو إلى الحصار والتغيرات والحروب وإلى إصابة البنية التحتية والتى تتمثل فى القيم وتحللها ولاسيما أن الدين الإسلامى يحرم هذه المواد سواء كانت الكحولية أو المدمنة، وبالابتعاد عن الدين الإسلامى يكون سهلاً على الفرد الوقوع فى الإدمان، أما ما يتعلق بالمشاكل الأسرية، فإن

الخلافات الأسرية والمشاكل التى تحدث من الوالدين أو بين الوالدين والأولاد مما تجعلهم يهربون من واقعهم بالتعاطى للمخدرات، باعتبار أن الأسرة تمثل المجتمع الإنسانى الأول الذى يمارس الفرد فيه أولى علاقاته الإنسانية، لذلك فهى المسئولة عن اكتساب الفرد لأنماط السلوك الإجتماعى، وكثير من مظاهر التوافق أو سوء التوافق ترجع إلى نوع العلاقات الإنسانية فى الأسرة. لذا فإن دور الأسرة يجب ألا يقتصر على الإنفاق على الطفل وتوفير أسباب المعيشة الأخرى، وإنما يتعدى ذلك إلى تهيئة الجو النفسى الذ يساعد على إشباع الحاجات النفسية والتقليل من حالات الإحباط أو الفشل الذى يتعرض إليها الطفل، وكذلك يأتى دور الأسرة فى الامتناع عن أنماط السلوك غير المرغوب كالتدخين وتعاطى المخدرات حتى لا يتغذى بها الطفل ويكتسبها ومساعدة الأبناء على اكتساب المهارات التى ترفع من قدراتهم المعرفية لتساعدهم على الثقة فى أنفسهم ووضع قواعد للسلوك تقوم على مبادئ الثواب والعقاب والالتزام بتطبيقهما (أبو العزايم، 27:1988). أما (السفر إلى الخارج)، فهو من الأسباب المؤدية للإدمان باعتبار أن المجتمع العراقى كان مجتمعا مغلقًا إلى حد ما، وبالسفر إلى الخارج حيث توجد الفرص والحرية دون رقابة من الأسرة وخاصة فى المجتمعات القريبة فبالتالى سوف يتعلم الشباب المسافر العادات السيئة المنتشرة فى هذه المجتمعات دون السيطرة على نفسه ومن ضمنها الإدمان، أما عن كثرة المال وكيفية الحصول عليه بسهولة وهو ما يدفع الشباب إلى الرغبة نحو تعاطى المخدرات لأن شراء المخدرات يحتاج إلى الأموال الكثيرة، أى أن الحالة الاقتصادية للفرد تلعب دورًا فى لجوء الفرد إلى تعاطى المخدرات، أما ما يتعلق بزيادة المتعة الجنسية، فمن المعروف أنه من أثار تعاطى المخدرات الرغبة فى زيادة المتعة الجنسية لدى الشباب ولا سيما وهم فى مرحلة الشباب التى هى امتداد لنهاية مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات بيلوجية تصاحبها طاقة جنسية يحتاج إلى تفريغها إذا لم يجد المسلك الطبيعى والمشروع لذلك.

أما المشاكل الشخصية والإحباطات والفشل المتكرر فهى سبب من أسباب الإدمان كهروب من الواقع المرير مثل معاناة الفرد من القلق والاكتئاب أو غيرها من المشاكل، ولا شك أن هذا يشير إلى قضية التشخيص المزدوج حيث يعانى الفرد من مشكلة الإدمان مع مشكلة نفسية أخرى (سويف،1990 :25)، وخاصة أن الإدمان يشير إلى الإحساس المتوهم بالراحة النفسية والرغبة فى النوم والضحك المؤقت أى أن العوامل النفسية للفرد ومعاناته من بعض المشاكل النفسية والشخصية والصحية قد تؤدى إلى لجوء الفرد للإدمان فى محاولة للعلاج الذاتى، أما الأسباب التى حصلت على أقل المراتب فهى أسباب غير مؤثرة ولا تدفع الفرد نحو الإدمان.

٢ ـ التعرف على وجهات نظر طلبة جامعة الكوفة حول الأسباب التى تدفع إلى الإدمان حسب متغير الجنس:.

يبين الجدول (3)

الأسباب المؤدية إلى الإدمان من وجهة نظر الطلبة والطالبات.

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية للأسباب المؤدية للإدمان من وجهة نظر الطلبة والطالبات

الجنـــــس							
ت	إنـــاث	ت	٪	ت	إنـــاث	ت	٪
١	الأصدقاء المتعاطون	١٧٨	٨٩	١	مشاكل أسرية	١٧٧	٨٨,٥
٢	المشاكل الأسرية	١٧٠	٨٥	٢	مشاكل شخصية	١٦٩	٨٤,٥
٣	الزيادة فى الرغبة الجنسية	١٦٠	٨٠	٣	إحباطات وفشل	١٦٢	٨١
٤	الفراغ	١٥٥	٧٧,٥	٤	الأصدقاء المتعاطون	١٥٢	٧٦
٥	الابتعاد عن الدين	١٤٨	٧٤	٥	الابتعاد عن الدين	١٥٠	٧٥
٦	كثرة المال	١٤٥	٧٢,٥	٦	الفراغ	١٤١	٧٠,٥
٧	إحباطات وفشل	١٤٠	٧٠	٧	كثرة المال	١٣٥	٧٦,٥
٨	المشاكل الشخصية	١٣٨	٦٩	٨	السفر إلى الخارج	١٢٣	٦١,٥
٩	السفر إلى الخارج	١٢٠	٦٠	٩	الزيادة فى الرغبة الجنسية	١١٩	٥٩,٥
١٠	مجاملات	١٠٠	٥٠	١٠	مجاملات	٩٨	٤٩,٥
١١	حب الإستطلاع	٥٠	٢٥	١١	حب الاستطلاع	٥٢	٢٦

يتبين من الجدول (3) أن أكثر الأسباب المؤدية للإدمان لدى الذكور هى الأصدقاء المتعاطون والمشاكل الأسرية والزيادة فى الرغبة الجنسية وتتفق الإناث مع الذكور حول المشاكل الأسرية وأثرها فى الإدمان وتختلف عن الذكور كون المشاكل الشخصية وإحباطات الفشل إضافة إلى المشاكل الأسرية هى التى حصلت على أعلى المراتب لدى الإناث.

ويمكن تفسير ذلك كون الأنثى أقل تحملاً للضغوط النفسية والإحباطات وبالتالى ترغب فى الهروب من هذا الموقع الذى لا تستطيع مواجهته بالإدمان وقد يكون ذلك بسبب أساليب البيئة الاجتماعية التى تفرق بين الذكور والإناث فى مجتمعنا. وكون الذكور أكثر قدرة على تحمل الضغوط النفسية والاجتماعية لأن الذكر لا يتواجد فى البيت مثل الأنثى فهو يقضى وقته

خارج البيت مع أصدقائه لذلك فإن تأثير الأصدقاء أكثر أثرًا في الأسرة إضافة إلى ذلك أن الذكر أكثر استعدادًا وقابلية لإظهار رغبته لممارسة الجنس مقارنة بالأنثى فهي بالتالي يبحث عنها بتعاطي الإدمان، ونلاحظ من الجدول السابق عدم حصول الأسباب الأخرى على مراتب عليا وتساويهما في (المجاملات) و (حب الاستطلاع).

٣ ـ التعرف على وجهات نظر طلبة جامعة الكوفة حول الأسباب التى تدفع إلى الإدمان حسب متغير التخصص الدراسى/ علمى ـ إنسانى. والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية للأسباب المؤدية للإدمان حسب متغير التخصص الدراسى

ت	التخصص الدراسى						
ت	علمى	ت	٪	ت	إنسانى	ت	٪
١	الأصدقاء المتعاطون	١٧٧	٨٨,٥	١	الأصدقاء المتعاطون	١٧٢	٨٦
٢	الابتعاد عن الدين	١٧٣	٨٦,٥	٢	الفراغ	١٦٩	٨٤,٥
٣	المشاكل الأسرية	١٦٥	٨٢,٥	٣	المشاكل الأسرية	١٦٢	٨١
٤	المشاكل الشخصية	١٥١	٧٥,٥	٤	المشاكل الشخصية	١٥٠	٧٥
٥	إحباطات	١٤٥	٧٢,٥	٥	الزيادة فى الرغبة الجنسية	١٤٧	٧٣,٥
٦	الفراغ	١٣٩	٦٩,٥	٦	الابتعاد عن الدين	١٤٢	٧١
٧	السفر إلى الخارج	١٣٠	٦٥	٧	السفر إلى الخارج	١٢٩	٦٤,٥
٨	كثرة المال	١٢٥	٦٢,٥	٨	الإحباطات	١٢٢	٦١
٩	الزيادة فى الرغبة الجنسية	١١٨	٥٩	٩	كثرة المال	١١٦	٥٨
١٠	مجاملات	٩٧	٤٨,٥	١٠	مجاملات	٨١	٤٠,٥
١١	حب الاستطلاع	٦٥	٣٢,٥	١١	حب الاستطلاع	٥٩	٢٩,٥

ومن الجدول (4) نرى أن الأسباب التى حصلت على مراتب عليا هى متقاربة بين التخصص العلمى والإنسانى سوى أن الفراغ يكون سببًا رئيسًا فى الإدمان لدى التخصص الإنسانى كون أن هذا التخصص أكثر سهولة وبالتالى لا يحتاج إلى وقت كثير للقراءة مقارنة بالتخصص العلمى الذين لا يتوفر لديهم الوقت الكافى والنتيجة سوف يميلون إلى الإدمان مما يساعدهم فى الغربة على زيادة

المتعة الجنسية، ويلاحظ من الجدول السابق تقارب المراتب وتساوى المراتب الأخيرة المتمثلة فى (مجاملات وحب الاستطلاع).

التوصيات

فى ضوء نتائج البحث توصى الباحثة بما يأتى:

١ - وضع سياسة عامة لمكافحة المخدرات وقاية وعلاجًا على مستوى الدولة.

٢ - إعادة النظر فى المناهج التعليمية، وعدم اعتمادها كليًا على المجتمع الدراسى، بل تجاوزه إلى النشاطات النفسية والإجتماعية والترفيهية التى تساعدهم على شغل أوقات فراغهم بطريقة مفيدة، تقيهم من الوقوع فى خطر الإدمان.

٣ - إعادة النظر فى القوانين الحالية والعمل على تشديدها من أجل الحد من ظاهرة المخدرات مع مراعاة مقررات حقوق الإنسان.

٤ - تفعيل دور الإرشاد التربوى والنفسى فى المؤسسات التربوية والتعليمية للوقوف على حجم المشكلة والسعى لحل المشاكل التى تواجه الطلبة والتى تسهم بشكل كبير فى التصدى لهذه الظاهرة.

٥ - متابعة وتنشيط العمل بنظام الرقابة على حركة العقاقير الطبية التى تحتوى على المواد المخدرة.

٦ - متابعة وتنشيط العمل بنظام الرقابة على حركة السفر ووضع القوانين التى تسهم فى الحد من ظاهرة الإدمان.

٧ - تفعيل دور المؤسسات الدينية والمساجد من خلال الفتاوى والخطب والوعظ والمنابر الحسينية وصلاة الجمعة، بترسيخ القيم الإسلامية التى تؤدى إلى زيادة قدرة الفرد عن مواجهة المشكلات والضغوط النفسية، ومن ثم تنمية الوعى الدينى لدى الأفراد.

٨ - توعية الجماهير بخطورة ظاهرة تعاطى الطلاب للعقاقير بهدف المساعدة على السهر أو الاستذكار أو رغبة فى التقليد أو التجريب وحث أفراد المجتمع على المشاركة بجهودهم وإمكانياتهم للتغلب على هذه المشكلة.

٩ - الربط بين المؤسسة التربوية والمنزل فى تحقيق متابعة الطلاب ووقايتهم من أخطار الانحراف ومسايرة أصدقاء السوء من خلال أخطار الإدمان وأساليب الوقاية منه.

١٠ - ضرورة قيام أجهزة الإعلام بالتوعية اللازمة حيال مشكلة المخدرات وانتقاء البرامج التى تبعد الأبناء عن التقليد والمحاكاة وإشراف أجهزة علمية على هذه البرامج.

المقترحات :

١ - إجراء دراسة حول الأبعاد النفسية والاجتماعية والتربوية للإدمان.

٢ - إجراء دراسة حول برنامج إرشادى نفسى وقائى للتخفيف من ظاهرة الإدمان.

٣ - إجراء دراسة حول التنشئة الاجتماعية ودورها فى الوقاية من تعاطى المخدرات.

٤ - إجراء دراسة حول علاقة بعض سمات الشخصية بظاهرة الإدمان.

المراجع العربية

١ - ابو العزايم، احمد جمال ماضى (1988). "الإدمان الأسباب والعلاج". المؤتمر العربى الأول لمواجهة مشكلات الإدمان. المعهد العالى للخدمة الإجتماعية بالقاهرة بالتعاون مع الاتحاد العلمى للصحة النفسية.

٢ - الفضيلى، محمد عماد الدين (1982). "الطلبة والعقاقير والأثر النفسى". الحلقة التدريسية للمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين عن مشكلات استخدام العقاقير بين الطلاب والأساليب التربوية لمعالجتها. المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع اليونسكو.

٣ - حسين، محى الدين احمد، (1994). "إعادة التأهل والدمج الاجتماعى عند متعاطى المخدرات فى الندوة القومية لمكافحة المخدرات وعلاج الإدمان (29 - 30)، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

٤ - سليم، سلوى على، (1989). "الإسلام والمخدرات" دراسة سوسيولوجية لأثر التغير الاجتماعى على تعاطى الشباب للمخدرات، مكتبة وهبة، القاهرة.

٥ - سويف، مصطفى (1990). "تعاطى المواد المؤثرة فى الأعصاب بين الطلاب " دراسات ميدانية فى الواقع المصرى، المجلد الأول، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية. القاهرة.

٦ - سويف، مصطفى، (1996). "المخدرات والمجتمع" نظرة تكاملية، عالم المعرفة العدد 205 يناير، الكويت.

٧ - غانم، محمد حسن، (1996). "ديناميات الاحتياجات/ الضغوط ومركز التحكم لدى مدمنى المخدرات". دراسة مقارنة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، آداب، عين الشمس، القاهرة.

٨ - غريب، غريب عبد الفتاح (1988). " الإدمان دراسة ميدانية تحليلية للدوافع والآثار " المؤتمر العربى الأول لمواجهة مشكلات الإدمان. المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة بالتعاون مع الاتحاد العالمى للصحة النفسية.

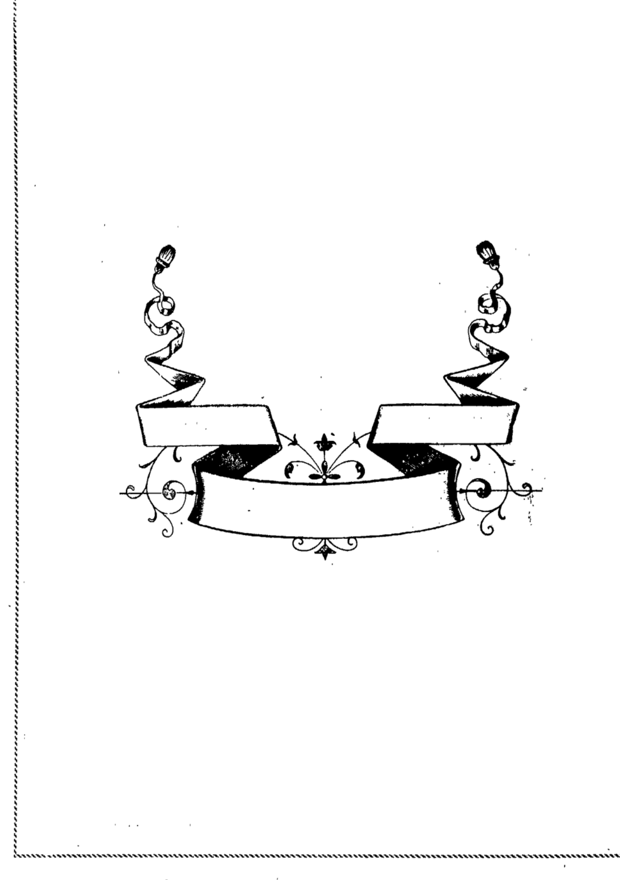
٩ - نافع، إبراهيم (1989) " كارثة الإدمان". مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة.

المراجع الأجنبية

10-Birren, J.e. Et Al (1981): "development Psychology: A Lif -- Span approach".boston: Houghton Mifflin Co.

11-Codern M. (1973): "the Secial And Culture Context Of Cannabis Use In Rwanda A Paper Substance Taix International Sngren Of Anthrapallogical And Ethmolgical Science Chicago". U.s.a.

12-Tuditha, L. (1995): "addictions, Concepts And Strategein For Treatment By A Spen Bublication". U. S. A.



مــدى فــاعليـــة برنامج سيكودرامى للتخفيف من حـدة سلوك العنف

لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا(*)

إعداد :

محمد أحمد محمود خطاب

مقدمة

أظهــرت الدرســات الحــديثــة أن الطفل المتخلف عقليًا يعانى من مشكلات سلوكية عديدة من أهمـهـا مـشكلة السلوك العنيف، والتى تؤثر تأثيـرًا بالغًا على فاعلية وكفاءة البرامج التدريبية والتأهيلية، وقد رأى «فرث Frith» أن السلوك المشكل ضـد المجتـمع والآخرين مـا هو إلا شـعور بالإحباط والنبذ والنفور يشعر به الشخص عند تواجده مع الآخرين داخل بيئته الاجتماعية، مما يوجب على المجتمع المشاركة فى حل تلك المشكلة، فالعناية بالمتخلف عقليًا تمثل تحديًا علميًا من جـمـيع الجـوانب، ولذلك فـإن مـشكلة التخلف العقلى تحظى باهتمام كبير لدى كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية لما لها من أبعاد طبية واجتماعية وتعليمية ونفسية وتأهيلية.

(*) بحث حصل به الباحث على درجة الماجستير فى دراسات الطفولة من قسم الدراسات النفسية والاجتماعية بمعهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس، عام ٢٠٠٠، تحت إشراف أ. د. سوسن إسماعيل عبدالهادى.

وهى أبعاد تتداخل بعضها مع البعض الآخر، الأمر الذى يجعل من هذه المشكلة نموذجًا فريدًا فى التكوين، ومن ثم يقتضى الأمر التعاون فيما بين الوالدين والأجهزة المختلفة لمساعدتهم فى تعديل سلوك أبنائهم، وخاصة إذا كان هذا السلوك يتسم بالعنف.

ومن خلال رجوع الباحث للعديد من الدراسات السابقة وجد أن السيكودراما من أحد الأساليب العلاجية المحببة للطفل المتخلف عقليًا والمناسبة لإمكانياته وقدراته، فالسيكودراما تساعد فى تنمية شخصية الطفل وتعمل على إتاحة الفرصة للتنفيس عن انفعالاته المكبوته والاستبصار بدوافعه ومشكلاته من خلال أدائه لبعض الأدوار التلقائية وبناء على ذلك تأتى أهمية التدخل لتخفيف حدة سلوك العنف من خلال السيكودراما، والتى تساعد الطفل على تحقيق تكيفه مع نفسه، ومع العالم الخارجى وتكوين علاقات تتسم بالود والصداقة، ولا سيما مع أقرانه من الأخوة والزملاء والأطفال ممن هم فى مثل سنه.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات الآتية:

١ ـ هل يمكن صياغة برنامج سيكودراما للأطفال المتخلفين عقليًا لتخفيف حدة سلوك العنف لديهم؟

٢ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية فى السلوك العنيف قبل تطبيق البرنامج السيكودرامى المقترح؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية فى سلوك العنف بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية؟

٤ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة فى سلوك العنف قبل وبعد تطبيق البرنامج السيكودرامى؟

٥ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى من حيث حدة سلوك العنف؟

٦ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى(١) ودرجاتهم فى التطبيق التالى لفترة المتابعة (٢) فى سلوك العنف للمقياس واستمارة الملاحظة لصالح القياس البعدى للمتابعة(٢).

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ ـ إعداد استمارة ملاحظة المشرفين لسلوك الأطفال المتخلفين عقليًا العنيف وذلك أثناء ممارسة أنشطتهم المختلفة داخل المؤسسة.

٢ ـ إعداد دراسة حالة للأطفال المتخلفين عقليًا من سن (١٢ : ١٥) سنة، وكذلك استمارة المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى للأسرة، وذلك بهدف التعرف على ظاهرة العنف عند الأطفال المتخلفين عقليًا وأسبابها.

٣ ـ إعداد برنامج سيكودرامى وتطبيقه على عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا من فئة التخلف العقلى البسيط (٥٠ : ٧٥) للحد من سلوك العنف.

٤ ـ التعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج فى تحقيق الهدف منه، وهو الحد من سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا من الذكور، والكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد

تطبيقه بفترة زمنية فى تخفيف حدة هذا السلوك العنيف.

٥ - مساعدة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين فى تطويع البرنامج السيكودرامى وفق أعمار مختلفة ومسميات أخرى.

فروض الدراسة:

أولاً - فرض خاص بالضبط التجريبى:

لا توجد فروق بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية فى السلوك العنيف قبل تطبيق البرنامج السيكودرامى المقترح.

ثانيًا - فروض بحثية:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٢ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى من حيث تخفيف حدة سلوك العنف.

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى (١) ودرجاتهم فى التطبيق التالى لفترة المتابعة (٢) للمقياس واستمارة الملاحظة لسلوك العنف لصالح القياس البعدى للمتابعة (٢).

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغير الذى حدث للمجموعة الضابطة والتغير الذى حدث للمجموعة التجريبية (أى صافى الفرق بين النقلة التى حدثت للمجموعة الضابطة والنقلة التى حدثت للمجموعة التجريبية).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من المتخلفين عقليًا من المقيمين بقسم الإقامة الداخلية بمؤسسة التثقيف الفكرى بحدائق القبة بالقاهرة، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وتتكون من (١٠) أطفال، ومجموعة ضابطة وتتكون من (١٠) أطفال.

أدوات الدراسة:

م	الأداة
١	اختبار «ستانفورد - بينية» (إعداد: محمد عبدالسلام أحمد، لويس كامل ملكية، ١٩٩٨).
٢	مقياس السلوك التوافقى (الجزء الثانى منه) A. B. S. (إعداد: كازونهيرا، ماكس شلهاس، وهنرى ليلاند، تعديل ١٩٧٤).
٣	دراسة حالة. إعداد: الباحث
٤	استمارة ملاحظة سلوك العنف خاصة بالمدرسين والإخصائيون النفسيون والاجتماعيون. إعداد: الباحث
٥	استمارة المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى. إعداد: الباحث
٦	برنامج السيكودراما. إعداد: الباحث

الأساليب الإحصائية:

١ - أختبار (ت) T. test

٢ - اختبار «مان - ويتنى "Mann Whitney test"

٣ - اختبار «ولكوكسون Wilcoxon test»

٤ - حساب حجم التأثير «رشدى فام منصور، ١٩٩٦».

نتائج الدراسة:

أولاً - النتائج الخاصة بفروض البحث:

(أ) بالنسبة للفرض الخاص بالضبط التجريبى:

لا توجد فروق بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية فى السلوك العنيف قبل تطبيق البرنامج السيكودرامى المقترح.

(ب) بالنسبة للفروض البحثية:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وهذا راجع إلى تأثير وفعالية البرنامج السيكودرامى.

٢ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

٣ . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى من حيث تخفيف حدة سلوك العنف مما يؤكد فعالية وتأثير البرنامج السيكودرامى.

٤ . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى (١) ودرجاتهم فى التطبيق التالى لفترة المتابعة (٢) للمقياس واستمارة الملاحظة لسلوك العنف لصالح القياس البعدى للمتابعة (٢)، مما يؤكد فعالية واستمرارية تأثير البرنامج السيكودرامى.

٥ . توجد فروق بين التغير الذى حدث للمجموعة الضابطة والتغير الذى حدث للمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج السيكودرامى فى تخفيف حدة سلوك العنف لدى أطفال المجموعة التجريبية بعكس أطفال المجموعة الضابطة التى تميزت بنقله محدودة ومازال سلوك العنف لديهم نتيجة عدم تعرضهم للبرنامج السيكودرامى.

ثانيًا . نتائج دراسة الحالة:

أوضحت أن هناك عامل مشترك، وهو الاضطراب فى عملية تنظيم الإخراج والتبول اللاإرادى، فالأم تبدأ بعملية التنظيم هذه فى سن مبكرة جدًا قد تصل إلى سن يتراوح من (٥٠ : ٦٠)، يوم وتنتهى فى سن متأخرة قد تصل إلى (٥) سنوات أو أكثر. وهذا يؤكد ارتباط العنف بالمرحلة السادية الشرجية، فالطفل أثناء السلوك العنيف ينكص إلى المرحلة التى تثبت عليها، بالإضافة إلى ضعف الأنا لدى الطفل المتخلف عقليًا والميل للسيطرة أو مسايرة الآخرين، بالإضافة إلى كثرة تعرضه للفشل والإحباط، بالإضافة إلى أن الطفل المتخلف عقليًا لم تشبع حاجته إلى التقدير، مما يترتب عليه شعوره بالإحباط والذى يؤدى فى النهاية إلى قيام هذا الطفل بالسلوكيات العنيفة.

ثالثًا - نتائج التحليل الإكلينيكى للجلسات السيكودرامية:

وقد أسفر التحليل الإكلينيكى للجلسات السيكودرامية عن مجموعة من الحقائق، فقد ثبت للباحث أن تدريبات الحواس والحركة والمحاكاة أدت إلى اكتساب الأطفال المتخلفون عقليًا الثقة بأنفسهم والتخلص من مشاعر الرهبة والخوف والإحجام وزيادة قدرتهم على التعامل السليم فى المكان الذى يتواجدون فيه.

كما أسفرت الجلسات السيكودرامية أيضًا عن المشاركة الإيجابية لدى الأطفال وزيادة إحساسهم بروح الجماعة وكسر حاجز العزلة لديهم والاندماج فى الأنشطة بشكل فعال والإقلال من حدة السلوكيات العنيفة لديهم بشكل فعال ومؤثر.

مقترحات بحثية وتوصيات تطبيقية:

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يقدم الباحث بعض التوصيات الآتية:

أولا - توصيات بحثية:

حيث تتضح الحاجة إلى إجراء بعض البحوث الأخرى مثل:

١ . مدى فاعلية برنامج سيكودرامى فى تنمية مفهوم ذات إيجابى لدى الأطفال المتخلفون عقليًا.

٢ . مدى فاعلية برنامج سيكودرامى أو إرشادى فى التقليل من صعوبات التعلم لدى الأطفال المتخلفون عقليًا.

٣ – مدى فاعلية برنامج سيكودرامى أو إرشادى فى تخفيف حدة الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال المتخلفون عقليًا.

٤ . مدى فاعلية برنامج سيكودرامى أو إرشادى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفون عقليًا.

٥ . مدى فاعلية برنامج سيكودرامى أو إرشادى فى زيادة اللعب الاجتماعى لدى الأطفال المتخلفون عقليًا.

٦ . مدى فاعلية برنامج إرشادى فى تعديل السلوكيات الجنسية الشاذة لدى الأطفال المتخلفون عقليًا من المقيمين فى مؤسسات داخلية.

٧ . المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفون عقليًا بالقسم الخارجى والقسم الداخلى (دراسة مقارنة).

ثانيًا – توصيات تطبيقية:

١ . الاهتمام بفئة الأطفال المتخلفين عقليًا من حيث دراسة مشكلاتهم وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم المختلفة من خلال البحوث والدراسات النفسية والاجتماعية.

٢ . إتاحة الفرصة الكاملة للطفل المتخلف عقليًا لممارسة الأنشطة الفنية والتربوية المختلفة مثل التمثيل المسرحى والغناء والموسيقى والرسم... الخ.

٣ . وضع مناهج تربوية وتعليمية وتأهيلية تتناسب مع حاجات واحتياجات وقدرات الطفل المتخلف عقليًا تتفق مع إمكانياتهم الجسمية والحسية والعقلية والمعرفية والنفسية والمهنية.

٤ . عمل مسوح على المستوى القومى لمؤسسات التثقيف الفكرى ومدارس التربية الفكرية لتحديد حجم مشكلة ذوى الاحتياجات الخاصة والتى يمكننا فى ضوئها أن نضع خطط الوقاية والرعاية والتعلم والتأهيل لهذه الفئة.

٥ . الاهتمام بالأنشطة المسرحية والغنائية والموسيقية لهؤلاء الأطفال وتدريب العاملين فى هذا المجال على هذه الأنشطة.

٦ . يجب الاهتمام باكتساب مشكلة سلوك العنف منذ بداية التحاق الطفل المتخلف عقليًا بالمؤسسة عن طريق الأخصائى النفسى لتعديل هذه المشكلة مبكرًا.

٧ . عدم تعريض الطفل المتخلف عقليًا لمواقف الإحباط أو العقاب أو التعليمات الصارمة المتشددة من قبل إدارة المؤسسة والمعلمين حيث يدفعهم ذلك تلقائيًا إلى سلوك العنف.

٨ . الاهتمام بقدر الإمكان بفئة الأطفال المتخلفين عقليًا بصفة عامة والتخلف البسيط بصفة خاصة والتركيز على الأبحاث والدراسات التى تتناول المشكلات والاضطرابات السلوكية، لأن من شأن هذه المشكلات أن تحد من فاعلية أى برنامج يقدم لهذه الفئة من الأطفال، ولذلك كانت أهميتها وأولوياتها فى أن يتناولها الباحثون أولاً بالدراسة والتحليل.

قواعد النشر فى مجلة علم النفس

١ - يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.

٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثى.

٣ - يجب أن يشفع الكاتب مقاله بقائمة بالمراجع التى رجع إليها رجوعًا مباشرًا. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتى:

- فى حالة الكتب: اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وسنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.
- فى حالة المقالات المنشورة فى دوريات التخصص: اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التى يشغلها المقال.

٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالميًا فى شكل المقالات التى تقوم أساسًا على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث، ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسمًا عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعينة وتصميم الدراسة والأسلوب الذى اتبع فى استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يفرد قسمًا لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ - فى المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث، ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءًا من الموضوع قائمًا بذاته.

٦ - يراعى فى المقالات النظرية والتجريبية/ أو الميدانية على حد سواء، الاقتصاد الشديد فى نشر المادة الإحصائية فى صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد فى ذلك بنماذج المقالات التى تنشر فى مجلة الـ American Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية، وتوضح عشرات المقالات المنشورة فى هاتين المجلتين أن العبرة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبرة بوضوح مشكلة البحث وتحددها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب لتراث الدراسات التى سبق أن تناولت أطرافًا من هذه المشكلة، وبوجود رؤية جديدة، أو معان جديدة لدى الكاتب يسهم بها فى تطوير النظر إلى هذه المشكلة.

٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكَّمين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقدير الصلاحية للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإيضاح عن شخصية المحكمين.

وتورد المجلة فى ردها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال فى حال يسمح بالتصحيح والتعديل، أما إذا لم يكن فتحتفظ المجلة بحقها فى رد المقال إلى صاحبه والاعتذار عن النشر دون إبداء الأسباب.

٨ - يراعى فى أحجام المقالات أن تكون أحجامًا معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ - ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين فى دراسات السلوك والخبرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين والاخصائيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية.

١٠ - لغة النشر فى المجلة هى اللغة العربية، وتهيب إدارة المجلة بالزملاء جميعًا أن يعنوا بسلامة اللغة عناية خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، وسلامة التراكيب، وسلامة الأسلوب. وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية فى سياق النص. وهذا فى حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه فى السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبى لم يستقر الرأى على وضع ترجمة محددة له ففى هذه الحالة يضع رقمًا صغيرًا فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية فى الهامش هذا فى المرة الأولى لذكر المصطلح.

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة فى السياق.

١١ - الإشارة إلى المراجع فى سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين فى الموضع المناسب. ويكون ترتيب المراجع فى القائمة الواردة فى نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدى لأسماء المؤلفين.

ويفرق فى قائمة المراجع بين العربى منها والأجنبى وبالتالى توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هى قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ - لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية فى مجلة أو كتاب فى أى مكان فى الوطن العربى.

١٣ - لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

علم النفس

الأسعار فى البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناران، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦ ليرة، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، الأردن دينار ونصف، السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشًا، تونس ٣٠٠٠ مليم، الجزائر ٥٦ دينارًا، المغرب ٢٥ درهمًا، الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ دينارًا، الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهمًا، غزة القدس ٢٠٠ سنت، سلطنة عمان ١٥٠٠ بيزة، لندن ٤٠٠ بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الاشتراكات

*** من الداخل :**

عن سنة (٤ أعداد) ١٠,٨٠ عشرة جنيهات وثمانون قرشًا، شاملة مصاريف البريد وترسل الاشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة المصرية العامة للكتاب.

*** من الخارج :**

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولارًا للأفراد، ٣٨ دولارًا للهيئات مضافًا إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨ دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولارًا .

موقع الهيئة :

1. Site 1: www.egyptianbook.org.eg

- **العنوان الإلكترونى للهيئة:**

e-mail: info@egyptianbook.org.eg

*** المراسلات :**

مجلة علم النفس - الهيئة المصرية العامة للكتاب

- كورنيش النيل - رملة بولاق - القاهرة

تليفون : ٢٥٧٧٥٣٧١ - ٢٥٧٧٥٠٠٠

الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

٢ جنيه

الهيئة المصرية العامة للكتاب